

TARTU ÜLIKOOL
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
Eesti keele (võõrkeelena) osakond

Lidia Kazatšok

EESTI KEEL JA KIRJANDUS EESTI RAHVUSVAHELISE KOOLI
INTERNATIONAL BACCALAUREATE ÕPPEPROGRAMMIS

Magistritöö

Juhendaja Tiina Kikerpill

TARTU 2015

SISUKORD

| | |
|--|-----------|
| 1. SISSEJUHATUS..... | 4 |
| 1.1. AKRONÜÜMID JA MÕISTED..... | 4 |
| 1.2. MAGISTRITÖÖ TAUST JA EESMÄRGID | 5 |
| 1.3. MATERJAL JA METOODIKA | 8 |
| 2. ÕPPEKAVA PÕHIMÕTTED | 10 |
| 2.1. ÕPPEKAVA KUI POLIITILINE INSTRUMENT | 11 |
| 2.2. HARIDUSSTANDARDID | 15 |
| 2.3. HARIDUSE FILOSOFILINE KONTEKST | 17 |
| 2.3.1. <i>Rahvusvahelised koolid ja IB õppeprogramm.....</i> | <i>17</i> |
| 2.3.2. <i>Eesti koolid ja õppekavad.....</i> | <i>22</i> |
| 3. TEADMISTE OMANDAMIST MÕJUTAVAD TEGURID | 25 |
| 3.1. EFEKTIIVNE JA EDUKAS ÕPPIMINE..... | 25 |
| 3.2. ÕPIMOTIVATSIOON | 28 |
| 3.3. TAGASISIDE ANDMINE ÕPPIMISELE | 30 |
| 3.4. ÕPPETUNNI KORRALDUS | 33 |
| 4. EESTI KEELE JA KIRJANDUSE ÕPPE EFEKTIIVSUS EESTI RAHVUSVAHELISES KOOLIS..... | 36 |
| 4.1. ERK TUTVUSTUS | 36 |
| 4.1.1. <i>Hindamine, eksamid ja teised hindelised tööd</i> | <i>37</i> |
| 4.1.2. <i>Õppematerjalid.....</i> | <i>41</i> |
| 4.2. EESTI KEELE JA KIRJANDUSE AINEKAVA EESTI RAHVUSVAHELISES KOOLIS..... | 42 |
| 4.3. TUNNIVAATLUSTE ANALÜÜS | 47 |
| 4.4. KIRJALIKE TÖÖDE TAGASISIDE ANALÜÜS..... | 54 |
| 4.4.1. <i>10.–12. klassi kirjalikud tööd</i> | <i>55</i> |

| | |
|--|-----------|
| 4.4.2. 6.–9. klassi kirjalikud tööd | 60 |
| KOKKUVÕTE | 63 |
| KIRJANDUS | 67 |
| ESTONIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN INTERNATIONAL BACCALAUREATE PROGRAM AT INTERNATIONAL SCHOOL OF ESTONIA..... | 76 |
| LISAD | 79 |
| <i>Lisa 1. Kaalutud keskmise arvutuskäik.....</i> | <i>79</i> |
| <i>Lisa 2. Nõuded tagasiside sisule.....</i> | <i>80</i> |
| <i>Lisa 3. PLA nimekiri.....</i> | <i>82</i> |

1. Sissejuhatus

Peatükis antakse ülevaade eesmärkidest, uurimismeetoditest ja -materjalist ning põhjendatakse teema aktuaalsust. Põhjalikult tutvustatakse uurimuse lähtekohti, käsitledes statistilisi andmeid. Kuna töö toetub peamiselt ingliskeelsetele materjalidele, lugeja võib segadusse sattuda seoses võõrkeelsete akronüümide eestikeelsete vastetega. Arvestades sellega lugemise hõlbustamise eesmärgil peatüki alguses on toodud ingliskeelsete akronüümide eestikeelsed vasted ning ka teised töös sagedasem kasutatavate sõnade algustähtedest moodustatud nimetused ja teised mõisted, mis vajavad selgitusi.

1.1. Akronüümid ja mõisted

ERK

Eesti Rahvusvaheline Kool

International School of Estonia (ISE)

IBO

Rahvusvahelise

Bakalaureuse Organisatsioon

*International
Organization*

Baccalaureate

IB

Rahvusvaheline Bakalaureus

International Baccalaureate (IB)

IB programm

IB programme

IB õppekava

IB curriculum

IB ainekava

IB syllabus

IB algaste

Primary Year Programme (PYP)

IB keskaste

Middle Year Programme (MYP)

IB diplomiõpe

Diploma Programme (DP)

| | |
|-------------------------------|---|
| A-keel | <i>Language A</i> |
| (A-keele) standardtase | <i>Standard Level (SL)</i> |
| (A-keele) kõrgtase | <i>High Level (HL)</i> |
| HaS | Eesti Vabariigi haridusseadus |
| PRÕK | Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava |
| GRÕK | Gümnaasiumi riiklik õppekava |
| PGS | Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus |

1.2. Magistritöö taust ja eesmärgid

Käesoleva magistritöö teema on seotud eesti keele ja kirjanduse ainete õpetamisega ERK-s, kus on kasutusel IBO poolt välja töötatud IB programm. Keeleõppel on oluline roll selles, kuna IB õpe seab oma eesmärgiks toetada mitmekeelsust (ingl *multilingualism*) kui kultuuridevahelise suhtlemise alustala. Ka Euroopa keeleõpe raamdokumendi järgi „haridusasutustes õpetatavate keelte valik peaks olema mitmekesine ning õpilastele tuleks anda võimalus arendada oma pädevust mitmekeelsuse vallas“ (EKR 2007: 19).

ERK-s on IB õpe unikaalne, kuna see on ainus üldhariduskool Eestis, mille tegevust ja õppekavasid on tunnustanud kaks rahvusvahelist akrediteerimisorganisatsiooni – CIS¹ ja NEASC². 1999. aastal võttis ERK esimese koolina Eestis kasutusele IB õppekava ning sai õiguse kasutada nime *IB World School*. ERK õpetajad on koolitatud ja kogenud IB diplomiprogrammi õpetajad, mitmed neist töötavad tänu ulatuslikule

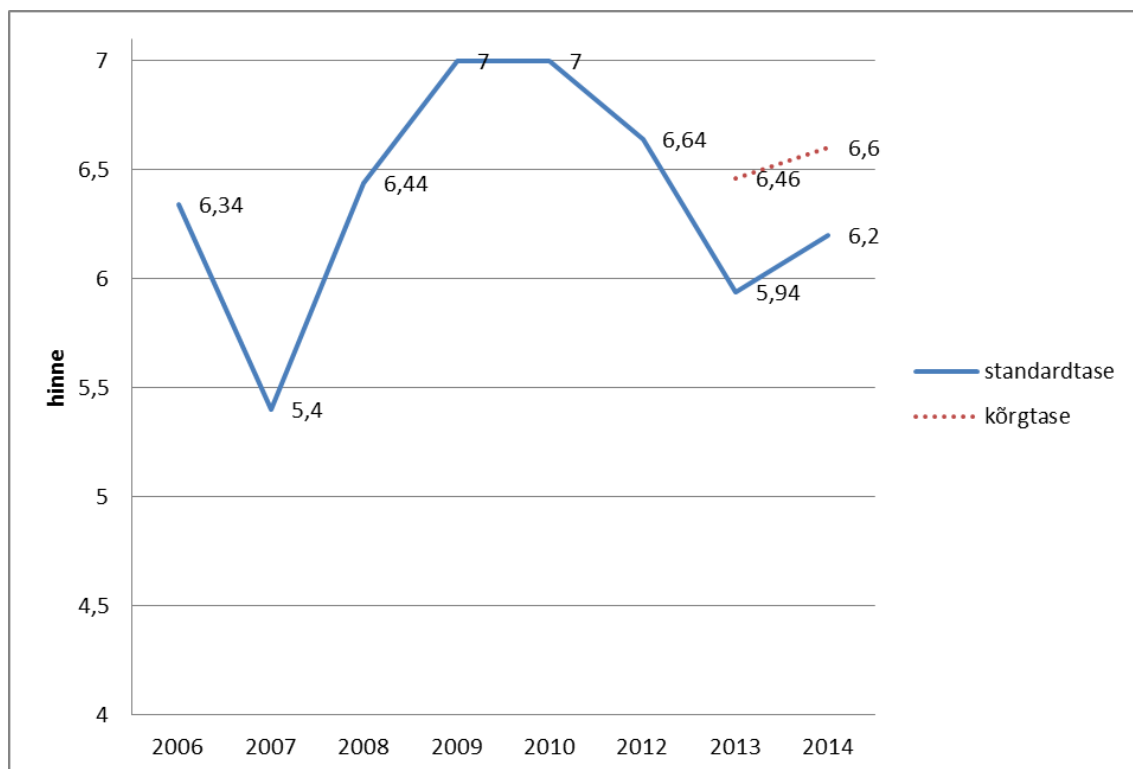
¹ Council of International Schools ehk Rahvusvaheliste Koolide Nõukogu

² New England Association of Schools and Colleges ehk Uus-Inglismaa koolide ja kolledžite ühendus

õpetamiskogemusele ka IBO juures eksamineerijatena. (Rahvusvaheline 2015) Märkimisväärne fakt on ka aina kasvav IB kogutulu (ingl *total income*), mis näiteks aastal 2012 moodustas 150,6 miljonit USA dollarit ja 2013 juba 167,7. (Financial Review 2013: 5) Ehk kogutulu aasta kasvumäär moodustas 11%.

ERK 11. ja 12. klassis on võimalik õppida ühe keelena eesti keelt ja kirjandust, kursuse nimeks A-keele kirjandus (ingl *Language A literature*). Nagu on näha, keel ja kirjandus on integreeritud üheks õppeaineks. Kuna IB programm on paindlik, õpilane ise vastavalt oma individuaalsele arengule võib valida endale A-keele, sõltumata sellest, mis on tema emakeel. Tähtis on tema teadmised. ERK-s on kaheaastaseks diplomiopeks ettevalmistav gümnaasiumi esimese aasta 10 klass, kus saab täiendada oma eesti keele oskused. A-keele kirjandus ERK-s on mõeldud eestlastele või muust rahvusest õpilastele, kes valdavad eesti keelt nii heal tasemel, et kursuse lõpuaastal sooritada viis erinevat eksamit. (Rahvusvaheline... 2015) Kursus on saadaval standardtasemel (ingl *Standard Level* ehk *SL*) ja kõrgtasemel (ingl *High Level* ehk *HL*), vastavalt töömahule 150 ja 240 õppetundi. Eesti keele ja kirjanduse eksamihinded on aastate jooksul pidevalt olnud väga kõrged (vt joonis 1), mida tõestavad statistikaandmed.

Alates aastast 2006 kuni 2014 on keskmine hinne seitsmepallisüsteemis 6,37 ja kaalutud keskmine, mille arvutamise käigus on arvestatud eksamineeritavate arvuga, 6,403 (vt arvutuskäik lisas 1). Peab mainima, et alates aastast 2012 tuleb arvestada, et statistika sisaldab ka Tallinna Inglise Kolledži eksamitulemusi, kuna vastav kool on saanud heakskiidu IBO õppekava rakendamiseks.



Joonis 1. Eesti keele ja kirjanduse eksamitulemused (IB diplomiõpe statistikaandmete põhjal (DPSB 2014, 2013, 2012, 2010, 2009, 2008, 2007, 2006))

Ülaltoodud andmetest tuleneb uurimisküsimus: mis tagab kõrgete tulemuste saavutamist? Sellega seoses käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada ja analüüsida IB programmi efektiivsust tagavaid tegureid eesti keele ja kirjanduse ainete õpetamisel mitte-eesti koolis. Autor oletab, et vaatamata sellele, et tegemist on rahvusvahelise õppekavaga, on võimalik võtta midagi kasutusele õpetamiseks RÕK alusel. Võimalus õppida nii eesti keelt kui ka kirjandust ülemaailmse populaarsusega õppekava alusel seab eesmärgi kaardistada olukorda Eesti haridusturul ning uurida lähemalt, milline näeb välja ainekava.

On asjakohane mainida, et vastavalt Eesti elukestva õppe strateegiale 2020 käivitab Haridus- ja Teadusministeerium põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavade ainekavade sisu ja mahu analüüsi ning vajadusel muutmise. Seda teostatakse eesmärgiga hinnata, kas õppe sisu, maht, meetodid ja hindamine toetavad parimal moel

seatud eesmärkide ja õpitulemuste saavutamist. (Eesti elukestva... 2015) Antud asjaolu lisab käesolevale magistritööle väärtust, kuna uurimuse tulemused võivad olla kasulikud RÕK strateegia arendamisel.

1.3. Materjal ja metoodika

Uurimisülesandest lähtuvalt on valitud uurimisstrateegia ja sobiv uurimismeetod, mis on kirjeldav ja analüüsiv. Selleks, et koguda huvitavaid ja mitmekülgseid andmeid, mis aitavad uuritavat nähtust mõista, on kvalitatiivse uurimuse meetodiks valitud ka vaatlusmeetod. Tunnivaatluste abil saadakse teada, kuidas tegelikult eesti keele ja kirjanduse õpetamine IB õppekava kontekstis toimib, saab vahetut, otsest teavet õpetajate ja õpilaste tegevuste ja käitumise kohta. Tutvumaks hariduskorralduslikke aspektidega, teostatakse magistritöös dokumendianalüüsi. Suuremas osas on need ingliskeelsed IB dokumendid. Selleks, et muuta arusaadavamaks õppekorraldust rahvusvahelises koolis, kõrvutatakse töös läbivalt saadud tulemused riiklikke dokumentidega ja tuuakse esile sarnasused ja erinevused. Magistritöö piiratud mahtu silmas pidades on piiritletud analüüsitava Eesti hariduskorraldust reguleerivate dokumentide ringi. Töös käsitletakse ainult PGS-i, PRÕK-i ja GRÕK-i. Käesoleva magistritöö raamidest jääb välja Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava ja sellega seonduvad reguleerivad aktid.

Kasutatud on ka uurimistöid, artikleid, erinevate institutsioonide internetilehekülgi ja nendel avalikustatud dokumente. Käesolevas töös jõutakse järeldusteni tuginedes teatud määral A. Toomela, S. M. Brookharti, R. Mikseri, M. Toome, teadustöödele. Suureks väärtuseks võib pidada töö autori isiklikku kogemust eesti keele ja kirjanduse õpetamises ERK-s magistriõpingute põhipraktika raames. Praktikapäevik ja kogutud õpilaste tööd on samuti materjal, mis aitab jõuda magistritöö eesmärgini. Tänu ülalmainitud asjaolule osutus uurimisteema valik autori arvates õnnestunuks.

Magistritöö on jaotatud neljaks peatükiks. Iga peatükk algab sissejuhatusega ning lõpeb järeldustega, kus on välja toodud kõik vastava peatüki olulisemad seisukohad. Esimeses peatükis tutvustatakse uurimistöö tausta, eesmärgi, meetodeid, töö struktuuri ja

materjale, mille alusel teostatakse analüüsi. Teises teoreetilises peatükis uuritakse õppekava tähtsust hariduses, selgitatakse välja, milliste õppekavade alusel on võimalik eesti üldhariduskoolides õppida eesti keelt ja kirjandust, tutvutakse lähemalt IB õppekavaga ja kaardistatakse olukorda seoses IB kohaga Eesti haridussüsteemis. Kolmandas peatükis selgitatakse välja eesti keele ja kirjanduse omandamise efektiivsust tagavaid tegureid IB õppeprogrammi kontekstis. Neljandas peatükis uuritakse eesti keele ja kirjanduse ainekava ERK-s ja teostatakse kirjalike tööde ja tunnivaatluste analüüsi, mille tulemusena saadakse vastused uurimistöö küsimustele.

Kuna suurem osa analüüsitavatest töödest ja vaatlustest puudutab IB diplomiõppe programmi, on põhirõhk käesolevas töös just 10.–12. klassi õpilaste saavutustele. Siiski ei saa mööda minna noorematest klassidest. „Edu diplomiõppe programmis tagavad hea inglise keele oskus, loov lähenemine probleemide lahendamisele ja vastutustundlikkus õppetöös ning kahtlemata on väga suureks eeliseks kogemus PYP (1.–5.klass) ja MYP (6.–9.klass) programmidest.“ (Rahvusvaheline bakalaureuse ...2015) Seetõttu on töös arvestatud ka 1.–9. klassi eesti keele ja kirjanduse õppekorraldusega ERK IB õppekavas.

Autor tänab ERK eesti keele ja kirjanduse õpetajat Maren Toome, kes võimaldas tutvuda IB programmi dokumentidega ja õpilaste töödega ning Tartu Ülikooli, kes toetab tasuta ligipääsu täistekstide andmebaasidele. Erilist tänu väärivad autori pereliikmed, kes olid tugevad ja igati toetasid rasketes olukordades.

2. Õppekava põhimõtted

Eesti rahvuse, keele ja kultuuri säilimine on riigi ülesanne (EV põhiseaduse preambul). Rahvuse, keele ja kultuuriga on tugevalt seotud haridus, mille kaudu kultuuri edasi kantakse ning mis annab inimestele võimaluse osaleda kultuuri kandva ühiskonna elus. (Holm 2005: 4, viidatud Lutterus 2014 järgi). Haridus omandatakse vastasmõjus ümbritseva keskkonna ja kultuuriga. (Autio jt 2013: 69) Ühiskond reguleerib õppimise ja õpetamise eri aspekte.

Haridus võib olla formaalne ja mitteformaalne. Mitteformaalne haridus omandatakse igapäevakogemuste ja suhtluse kaudu. Ka eesti keele võõrkeelena õpe toimub formaalse ja mitteformaalse hariduse raames. Nii Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2015 kui ka eesti keele arengukava 2011–2017 sisaldab eesmärki edendada eesti keele õpet mitteformaalses hariduses. (EVS 2009; EKAK 2011) Võõrkeelte õpet mitteformaalses hariduses on ebapiisavalt uuritud ning võõrkeelte õppijate kohta ei ole süstemaatiliselt andmeid kogutud (EVS 2009) ning ei ole siinse töö fookuses.

Formaalne haridus omandatakse teataval määral organiseeritult, enamasti selleks ettenähtud asutustes (lasteaias, koolis, ülikoolis). Õppeasutuse õppe- ja kasvatustöö alusdokumendiks on õppekava (ingl *curriculum*, ld *curre* “jooksma”) ning sisaldab hariduse sisu määravaid kohustuslikke ainekavu (ingl *syllabus*), õppetööks ettenähtud ajakulu ning kohustuslike teadmiste, oskuste, vilumuste ja käitumisnormide kirjeldusi. (Aarna, Mikser 2013:101–105; Ruus, Mikser 2013: 257–264; Erelt jt 2014: 24, 482–483) Õppekavad erinevad riigiti. M. Cortazzi väidab, et erinevused eri riikide õppekavades tulenevad ajaloo- ja kultuuritraditsioonidest, mida õppekavades vajadusel rõhutatakse (1998, viidatud Kukk 2010: 17 järgi).

Eestis on uuritud IB ja riiklikke õppekavasid. Üle-Eestiline andmebaas ESTER näitab, et viimase kümne aasta jooksul on valminud vähemalt 108 üliõpilastööd, mille pealkirjad sisaldavad sõna „õppekava“. Kuid võrreldes rahvusvaheliste andmetega on

see arv väga väike. Rahvusvahelised EBSCO andmebaasid Academic Search Complete, E-Journals, ERIC, the Teacher Reference Center annavad samale päringule 25,782 tulemust. (19.05.2015) See näitab suurt huvi õppeasutuse õppe- ja kasvatustöö alusdokumentide uurimise vastu.

Põhimõtted õppekava koostamiseks võib esitada küsimuste vormis:

- 1) Milliseid hariduslikke eesmärke peaks kool taotlema?
- 2) Milliseid hariduslikke kogemusi peaks kool nende eesmärkide saavutamiseks pakkuma?
- 3) Mil moel tuleks neid kogemusi efektiivselt organiseerida?
- 4) Mille alusel saab otsustada, kas eesmärgid on saavutatud? (Tylor 1949, 1969, 2013, viidatud Ruus, Mikser 2013: 257–264 järgi)

Käesoleva töö autor oletab, et nende küsimuste vastuseid mõjutavad mitmed tegurid. Nende leidmine aitab aru saada Eesti üldhariduskoolide eesti keele ja kirjanduse õppekorralduse põhjustest.

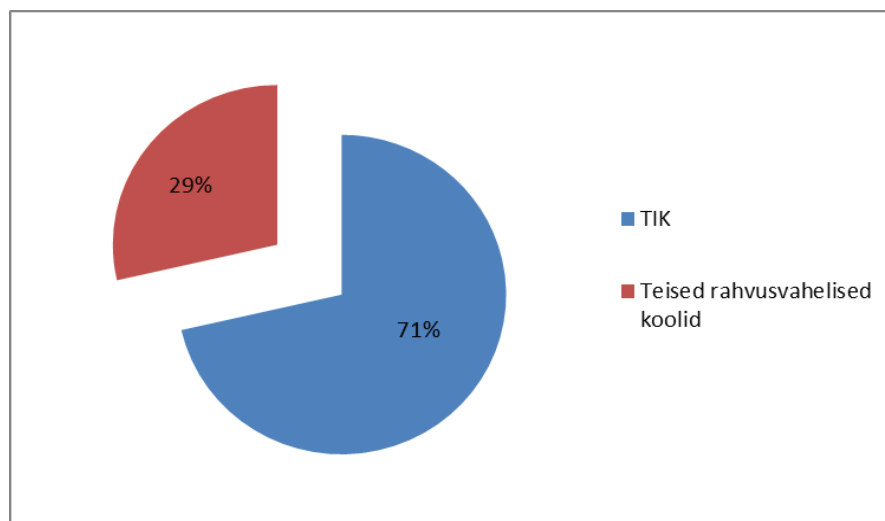
2.1. *Õppekava kui poliitiline instrument*

Eespool oli öeldud, et õppimise ja õpetamise eri aspekte reguleerib ühiskond. Inimeste otsustamise ja planeerimise valdkond on poliitika. Seetõttu ka hariduses on tegemist sellise uurimisvaldkonnaga nagu hariduspoliitika. Nüüdisaja hariduspoliitika olulisemateks uurimisteedeks on globaliseerumise mõjud. (Mikser, Heidmets 2013: 89–94)

Haridus on ühiskondlik, mitte ainult individuaalne hüve (Sild 2013). See on üks põhilistest otsustuskriteeriumidest, kui välismaa ettevõtte kavandab investeeringuid Eestisse. Õppekavade arenduses saaks arvestada paremini ettevõtluse vajadusi ja Eestist võiks kujuneda välismaalastest ekspertide jaoks riik, kuhu nad soovivad tulla elama ja

töötama. Just kool on see koht, kus kultuuridevaheliste erinevuste mõistmisele peab pöörama erilist tähelepanu. (Eesti haridussüsteem ... 2010)

Kogu rahvusvahelise üldhariduse ja võõrkeelsete õppekavade teema lõimitakse üldharidussüsteemi ja õpetajakoolituse strateegia tegevustega. Rahvusvahelise üldhariduse võimaluste arendamine on eelduseks, et Eestisse tuleks rohkem investeringuid. Seetõttu oli ka planeeritud 2011–2014 riigieelarve strateegiasse vajalikud vahendid, et tagada IB rakendamine kohalikes üldhariduskoolides. (Eesti haridussüsteem ... 2010) Riik on 2011. a riigieelarvest eraldanud kohalikele omavalitsustele kokku (neile, kelle territooriumil on rahvusvaheline kool) 894 763 eurot rahvusvaheliste õppekavade rakendamiseks. 255 647 eurot eraldati riigieelarvest haridusliku lõimumise arendamise raames. Vastav informatsioon nähtub täpsemalt seaduse juurde lisatud seletuskirjast. Eelarverea „üldharidusvaldkonna tegevustoetused koostööpartneritele“ kaudu eraldatakse Tallinna Inglise Kolledži (edaspidi TIK) rahvusvahelise hariduse programmi läbiviimiseks 639 116 eurot (2011. aasta ...). Protsendiliselt on seda näha joonisel 2.



Joonis 2. Riigieelarveline toetus IB koolidele (Kohtuotsus 2012: 29 põhjal)

Rahvusvaheliste koolide olemasolu, nende kasv ja arenemine on riigi jaoks heaks näitajaks. Nõudlus tekitab pakkumise, nagu väidab klassikaline majandusteooria. Nõudluse olemasolu rahvusvaheliste koolide vastu tähendab seda, et Eesti püsib tihedas

koostöös maailma teiste riikidega. Endine haridus- ja teadusminister Tõnis Lukas on öelnud, et suur osa välisinvestoreid on ennast Eestiga sidunud juba pikemat aega ja neile läheb korda Eesti majanduslik olukord. See, et Eestis tööpuudus väheneks, on Eesti riigi ja siinsete investorite ühine eesmärk. Riigi ülesanne on tööturule ette valmistada piisaval hulgal kvalifitseeritud tööjõudu, kellele investorid saaksid tööd pakkuda. (Eesti haridussüsteem... 2010)

Arvestades ülaltooduga ei saa mitte nõustuda Autio jt (2013) väitega, et hariduspoliitilisi otsuseid dikteerivad globaliseeruv majandus ja rahandus ning see peegeldub ka rahvuslikke haridussüsteemide puudutavates otsustes, terminoloogias ja praktikas (Autio jt 2013: 69–77). Ka keelelise ettevalmistuse nõudeid kehtestavad nii tööandjad kui ka riik. Võõrkeelte oskus on iga konkurendivõimelise spetsialisti pädevuse lahutamatu osa. Riiklik õppekava seab võõrkeeltes keelepoliitiliseks eesmärgiks saavutada gümnaasiumi lõpuks vähemalt kahe võõrkeele valdamine iseseisva keelekasutaja, ehk B-tasemel.

Kui vaadata minevikku, siis võib märgata üllatavalt tugeva seost inimeste sisserände ja õppekava vahel. Just USA suur immigratsioon 20. saj algul andis olulise tõuke õppekava uurimisvaldkonna väljakujunemiseks. Valitses oht, et tekivad eraldiseisvad, erineva kultuuri- ja keeletaustaga rahvusrühmad, kes ei suuda tööturul ja avalikus elus kooskõlastatult toimida. Selle vältimiseks USA võttis kultuuride sulatusjahu³ poliitika suunda, mille osaks oli õppekavade koostamine teaduslikel alustel. (Ruus, Mikser 2013: 260) Ka Eestis tuleb arvestada lähiaja reaalsuse- mitmekultuurilise haridusega. Euroopa Liidu liikmestaatus kohustab Eestit looma tingimused immigrantide ja võõrtööliste lastele hariduse andmiseks. Euroopa Nõukogu direktiiv kohustab vastuvõtva riigi hariduskeskkonda ja koolisüsteemi integreerumiseks uusimmigrantide lastele pakkuma neile sobivat õpetust, mis peaks hõlmama nii vastuvõtva riigi kui võimalusel ka laste emakeele õpetamist (Kasemets jt 2013: 24). Arvesse peaks võtma mitmeid aspekte:

³ ingl *melting pot of cultures*

mitmekultuurilises õppekavades ja pakutava hariduse sisus ning mitmekultuurilised koolid, kus tekib väljakutse õpetajatele toime tulla klassis, kus õpivad erinevatest kultuuridest pärit õpilased. M. Toom (2006), kes õpetab aastakümneid eesti keelt ja kirjandust nii riikliku kui ka IB õppekava järgi oma magistritöös jõuab arvamusele, et „ei ole vaja jalgratast leiutama hakata, kui rahvusvahelised haridusprogrammid on sarnaste probleemidega aastakümneid tegelenud, vaid tuleb õppida teiste kogemustest ning asuda ette valmistama vastava koolitusega õpetajaid ning tugiisikuid“ (Toom 2006: 30). Siinkohal on võimalik näha seost Eesti hariduspoliitikaga. „Riikliku õppekava koostamisel ja arendamisel lähtutakse õigusaktidest, hariduspoliitilistest dokumentidest, teadusuuringutest, Eesti ja rahvusvahelistest koolikogemustest, rahvusvaheliste organisatsioonide hariduspoliitilistest dokumentidest ning soovitustest“ (Kõiv jt 2008: 1). Seega, on võimalik, et ka eesti keele ja kirjanduse õppekorraldust reguleerivad dokumendid lähtuvad rahvusvaheliste koolide kogemustest.

Selle kohta, kuidas hariduspoliitilisi otsuseid võetakse vastu Eestis, on ekspertarvamuse esitanud A.Toomela: „viimase 20 aasta hariduspoliitika on teinud märkimisväärselt palju selleks, et mitte paremini läheks“ (Toomela 2013). Oma väites ta toetub ühe kõige parimini põhjendatud mõtlemisteooriale, mis kunagi maailmas loodud oli, ehk vene neuropsühholoogi P. K. Anohhini otsustamisteooriale. Teoorias on seitse põhilüli. Toomela ei leidnud ühtegi hariduspoliitilist otsust, milles kõik põhilülid oleksid arvesse võetud. Näiteks, teooria järgi eesmärgist sõltub, mis on domineeriv vajadus. Haridussüsteemis eesmärk on ilmselge- õpilase arengu parimal viisil toetamine. Kõik muu on sekundaarne. Ja sellisel juhul on domineerivaks vajaduseks õpetaja kvaliteedi arengu toetamine. Eestis aga tegeletakse mittedomineerivate vajadustega: koolimajade remondi ja õppevahendite rahastamine; koolivõrgu korrastamine; rohkem vabadust direktorile; aus ja õiglane vastuvõtt kooli; aina uus mehaaniliselt muudetud õppekava. Lisaks on ka nn „mittevajadused“, millel keskenduti kaks aastat hariduspoliitikat. Mittevajadused: kooliõppe muutmine praktilisemaks ja põhikooli lahutamine gümnaasiumist. Käesoleva magistritöö jaoks väga oluliseks võib peeta Toomela järgmist väidet: „praegune õppekava ei kõlba õpetamiseks, liiga palju sisu sees, mis

kellelegi pähe ei hakka“ (Toomela 2013). Kinnitust ülaltoodule leiab ka aruandest, tehtud Tartu ja Tallinna Ülikooli koostöös: „suhtumist riiklikku õppekavasse kui kooliõppekava alusdokumenti mõjutab selle liiga suur maht ning ülemäära keeruline tekst - *hindamise ekvivalendid Kui asi on nii teoreetiliselt sõnastatud, siis tundub see nagu absurdne. Võrreldes selle igapäevase koolipäevaga. Kui õppetöö läbiviimisel õpetajad mingit kooliõppekavaga seotud dokumenti ikkagi vaatavad, siis on see õpetaja töökava*“ (Kõiv 2012: 5). Sellest võib teha järelduse, et ka eesti keele ja kirjanduse õpetamisel on oluline, et õppeasutuse kõik õppe- ja kasvatustöö alusdokumendid ei teeks õpetajatööd raskemaks, vaid toetaksid teda parimal moel. Õpetaja tööd võivad segada ka pidevad muutused seoses hariduspoliitikas mittedomineerivate probleemide lahendamisega.

Õppekavu pidevalt püütakse muuta paremaks ja selleks selgitatakse välja nende nõrku kohti. Seoses eesti keele võõrkeelena omandamisega probleemset kohta õppekavas märkab Ü. Rannut (2005): „Eestis on immigrantide integreerimisel keskendunud peamiselt keeleõppe mahule õppekavas (kes õpib, mis keelt, kui palju) ja unustatud, missugustel tingimustel selle keele omandamine toimub. Seetõttu ei ole pööratud tähelepanu ka sellele, kas eesti keeles kui riigikeeles kommunikatiivse pädevuse omandamiseks piisab lihtsalt eesti keele tundide arvu suurendamisest, kui õppijatel puudub tegelikult soov eestlastega eesti keeles suhelda. Samuti ei ole mõeldud ka sellele, kas keeleõppeprogramme ühest keskkonnast teise üle kandes on võimalik saada samasuguseid tulemusi. Eeldatavasti mõjutab ka Eestis sotsiolingvistiline keskkond keeleõppetulemusi rohkem kui keeletundide maht õppekavas, mistõttu võib saavutada erinevas keskkonnas täiesti erinevaid tulemusi ka sama keeletundide arvu või keeleõppeprogrammi rakendamise korral“ (Rannut 2005: 12).

2.2. Haridusstandardid

Formaalse haridussüsteemi tervikliku toimimise eesmärgi täidavad haridusstandardid, mis kindlustavad vastavust seatud eesmärgile. Eestis kehtivate haridusstandardite hulgas on PRÕK ja GRÕK. Juba enne I maailmasõda Euroopas ja Põhja-Ameerikas levis

arusaam, et teatud hariduspoliitilised kokkulepped on vajalikud mitte üksnes riiklikul, vaid ka rahvusvahelisel tasandil. (Mikser, Heidmets 2013: 89–90) Haridusstandardite abil püütakse soodustada haridussüsteemi eri osade siseriiklikku ning eri riikide haridussüsteemide rahvusvahelist ühilduvust (Aarna, Mikser 2013: 101). Seetõttu tekkisid standardimisega tegelevad sellised rahvusvahelised standardimisorganisatsioonid nagu ISO⁴, CEN⁵. Euroopa Liidu (edaspidi EL) hariduse valdkonnas standardeid ei rakenda. EL Nõukogu ja Euroopa Parlament annavad hariduse valdkonnas soovitusi, mida liikmesriigid rakendavad vastavalt vajadustele ja informeerivad sellest üksteist.

Euroopa riikide haridussüsteemide standardimisele andsid tõuke rahvusvahelised võrdlusuuringud (PISA). Nende uuringute läbiviimisel, liikmesriikide haridussüsteemide võrdlemisel statistiliste indikaatorite abil ning paljude hariduspoliitikaalaste uuringute rahastamisel on juhtiv osa OECD⁶-l. Erinevatel põhjustel on neid teste kritiseeritud nii Euroopas kui ka USA-s. (Mikser, Heidmets 2013: 90; Aarna, Mikser 2013: 101–105) Ka hiljuti valminud Tallinna Ülikooli lektori I. Henno (2015) doktoritööst selgub, et mõned rahvusvahelised PISA õppimise ja õpetamise kirjeldamiseks kasutatavad indeksid pole sobilikud Eesti õpilaste loodusteaduste-alaste õppetulemuste tõlgendamiseks (Henno 2015: 117). See tähendab, et haridusstandarditest tulenevad hariduspoliitilised kokkulepped ei pruugi avaldada positiivset mõju hariduse valdkonnas. Ning seetõttu ei saa täiel määral nõustuda R. Mikseri ja M. Heidmetsa (2013) väitega, et standarditele vastavust võib seostada hariduse kvaliteediga.

⁴ ingl *International Organization for Standardization*, ehk Rahvusvaheline Standardiorganisatsioon

⁵ ingl *European Committee for Standardization*, ehk Euroopa Standardimisorganisatsioon

⁶ ingl *The Organisation for Economic Co-operation and Development*, ehk majandusliku koostöö ja arengu organisatsioon

Eesti hariduses hakkas süsteemne kvaliteedikindlustus kujunema 1990. a-te keskel. I ja II taseme hariduses tähendas see riigieksamite sisseviimist, arenguestlusi, õpetajate hindamist ning koolide pingereastamist riigieksamite tulemuste alusel. (Heidmets 2013)

Nii Eesti kui ka naaberriik Soome on edukad PISA-riigid. Soome eriline õnnestumine on nõrkade tulemuste väike arv. Samas ka tipptulemusi on palju. Nagu seletab Soome haridusminister, selle põhilised eeldused on väike maa ja keeleala, mis asub globaalsetest turgudest kaugel, ja peab panustama kogu rahva oskuste ja andekusreservide täielikku kasutuselevõtmisse (Kiuru 2013). Kuid ka Eesti on sarnases olukorras. Siiski on riikide eesmärgid hariduses üsna erinevad.

2.3. Hariduse filosoofiline kontekst

Kõiki õppekavu ja programme koostatakse lähtuvalt maailmavaatest, ehk pakutava hariduse filosoofilisest kontekstist (Kukemelk 2011).

2.3.1. Rahvusvahelised koolid ja IB õppeprogramm

Rahvusvaheline kool on selline kool, mis edendab rahvusvahelist haridust rahvusvahelises keskkonnas ja kasutab spetsiaalselt rahvusvaheliste koolidele loodud õppekava. Selliste õppekavade eesmärgiks on rahvusliku hariduse tunnustatuse suurendamine rahvusvahelistesse ülikoolidesse sisseastumisel, perspektiivika rahvusvahelise programmi pakkumine ja rahvastevahelist integratsiooni soodustava multikultuurse mõttelaadi propageerimine noorte seas. (Hill 2010)

Esimesed rahvusvahelised koolid asutati 19. sajandi teisel poolel sellistes riikides nagu Jaapan, Šveits ja Türgi. Koolid olid mõeldud rahvusvaheliste ettevõtete, organisatsioonide, saatkondade töötajate lastele. Praegu rahastavad rahvusvaheliste koolide asutamist ning seavad kriteeriume ja standardeid rahvusvahelised akrediteerimisorganisatsioonid CIS ja NEASC. Mõnel juhul on kulud rahvusvahelise kooli asutamiseks ka riigi kanda. (International... 2015)

Eestis on veel rahvusvahelisi koole, milles aga ei ole IB õppekava. Need on Tartu Rahvusvaheline kool ja hiljuti avatud Tallinna Euroopa kool. Tartu Rahvusvaheline

kool alustas tegevust 2004.a. ja on põhihariduse omandamist võimaldav erakool. Kooli pidajaks on mittetulundusühing Tartu International School. Kooli õppekeeleks on inglise keel, asjaajamiseks on eesti keel, sisemise asjaajamiskeelena kasutatakse inglise ja eesti keelt. Kooli rahalised vahendid laekuvad riigieelarvest, õppemaksust ja kooli pidajalt. Õppekava ei ole nii ambitsioonikas kui IB. Selle koostamisel on lähtutud Eesti Vabariigi põhikooli riiklikust õppekavast, põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest, erakooliseadusest; koolipere ja –kogukonna kokkuleppest kooli õppesuundade ja eripära kohta. Ülesandeks on toetada iga õpilase individuaalset arengut arvestades tema eripära, rahvuslikku identiteeti ja päritolumaa kultuuritraditsioone ning õpilase perekonna eesmärgi lapse haridustee jätkamiseks. (Tartu Rahvusvahelise ... 2015)

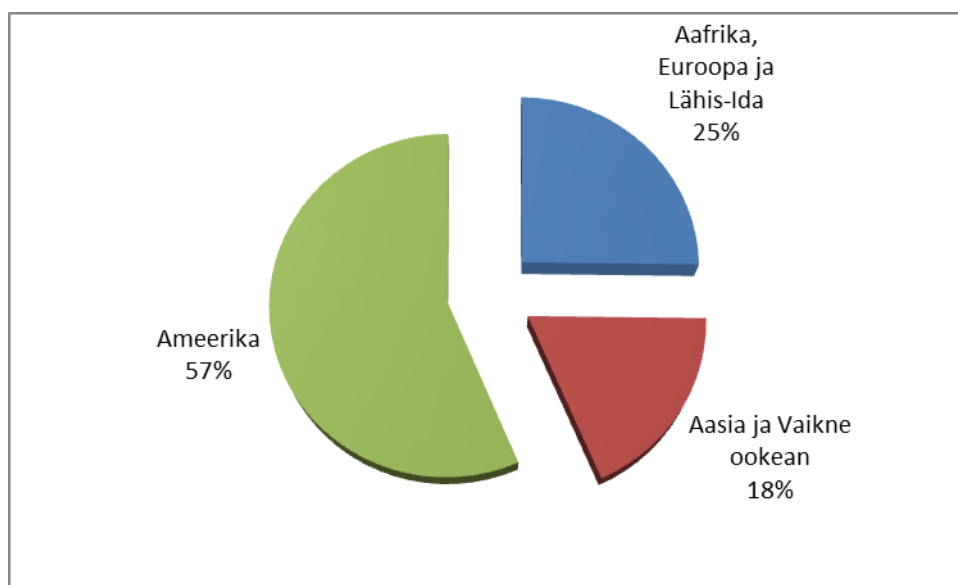
Euroopa Koolide eesmärk on võimaldada ühtset haridust Euroopa Liidu teenistujate lastele sõltumata sellest, millises liikmesriigis nad parajasti elavad. Lisaks Euroopa Liidu teenistujate (sealhulgas IT-agentuuri töötajate) lastele võimaldab uus kool rahvusvahelist haridust välisekspertide, Eesti diplomaatide ja välisriikide diplomaatide lastele ning mistahes rahvusvahelises koolis õppinud või õppima siirduvate Eesti kodanike lastele. Vabade kohtade olemasolul võivad vastavalt kehtestatud piirangutele Euroopa Koolides käia ka teised lapsed.

2013. aasta sügisel, sihtasutuse Innove poolt asutati selline kool ka Eestis. Kool kannab nime Tallinna Euroopa Kool ja tegutseb erakooliseaduse alusel. Õppetegevuse aluseks on Euroopa Koolide õppekava, mille koostamisel on aluseks võetud kõigi Euroopa Liidu liikmesriikide poolt esitatud nõuded. „Võrreldes IB või teiste rahvusvaheliste õppekavadega, Euroopa Kooli õppekavade üks kõige olulisemaid erinevusi, nagu väidavad kooli pidajad, on emakeelse õpetuse ning emakeele ja omakultuuri õppe laialdasemad võimalused. Euroopa Koolis edukalt läbitud õppeaastaid ja nendega seoses välja antud diplomeid ja tunnistusi tunnustatakse Euroopa Liidu liikmesriikides ja paljudes muudes riikides.“ (Algas ... 2013) Kuna kool on noor, ei ole võimalik veel hinnata õpilaste tulemusi ja kõrvutada õppekavade kontekstis.

Enne 1968. aastat polnud koolidel, mis kuulusid CIS hulka, ühtset õppekava ja ühtemoodi tunnustatud eksamisüsteemi sisseastumiseks ülikoolidesse üle maailma. IB

õppekava sai üheks selle probleemi lahenduseks. Selle õppekava on välja töötanud IBO ning projekti osaliseks toetajaks sai UNESCO. Rahvusvaheliste koolide asutamist toetab ka mittetulundusühing *International Schools Services* (edaspidi ISS). IBO on haridusorganisatsioon, mis on tegutsenud juba aastast 1968. IBO-le kuulub kaubamärk IB (ingl *International Baccalaureate*), mida kasutatakse IBO õppekavade nimetustes, näiteks IBDP. IB õppekavad on rahvusvaheliselt tunnustatud õppekavad ja IB lõputunnistus on väärtustatud maailma parimates ülikoolides. Oxfordi, Sorbonne'i ja Harvardi ülikool tunnustasid IB diplomit 1960-ndatel aastatel esimestena. Tänapäeval on IB tihedas kontaktis rahvuslike haridussüsteemide, UNESCO, Euroopa Liidu ja Euroopa Komisjoniga. (What is ... 2015) IB rahvusvahelistes õppeprogrammides osaleb üle miljoni õpilase üle kogu maailma rohkem kui 4000 koolis (Benefits of ... 2015).

IB õppekava kasutusala (vt joonis 3) võib tinglikult jagada kolme regiooni: 1. Aafrika, Euroopa ja Lähis-Ida; 2. Aasia ja Vaikne ookean; 3. Ameerika. Õppekava on kõige populaarsem Ameerikas.



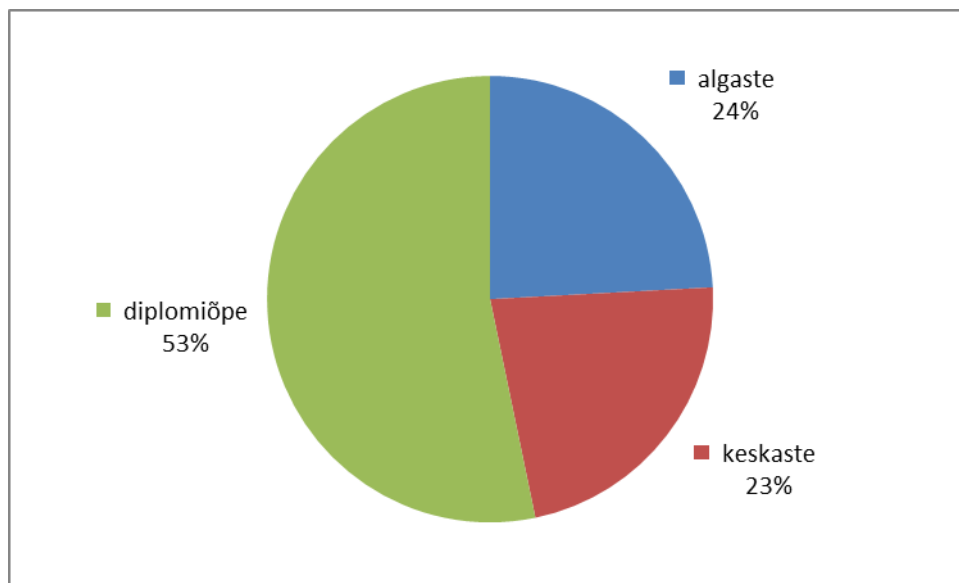
Joonis 3. IB õppekava kasutus regioonides (Annual Review 2013: 14 andmete alusel)

IB missioonis kõlavad uhked sõnad: arendada õpilastest uudishimulikke, teadlikke ja hoolivaid noori inimesi, kes kultuuridevahelise mõistmise ja austuse kaudu aitaks luua paremat ja rahumeelsemat maailma. Arvestades praeguse ebastabiilse poliitilise olukorraga maailmas, peaks rahu tagamise eesmärk olema igal institutsioonil, kellel on laste suhtes mõjuvõim. IBO teeb selle saavutamiseks koostööd koolide, valitsuste ja rahvusvaheliste organisatsioonidega, et pidevalt edasi arendada rahvusvahelisi õppekavasid ning hindamissüsteemi. Õppekavad suunavad õpilasi üle maailma arenema aktiivseiks, hoolivaiks ja eluaegset õppimist nautivaiks inimesteks, kes mõistavad, et ka nende omadest erinevad maailmavaated ja arvamused võivad õiged olla. (What is... 2015)

IB on üks paindlikumatest haridusprogrammidest, kuna iga kolme aasta tagant viiakse sellesse muudatused sisse arvestades õpetajate, õpilaste ja ekspertide tähelepanekuid.

Rahvusvaheliste õppekavade nõuete täitmist ning rahvusvahelise õppekava rakendamist ei ole riiklik järelevalveasutus pädev hindama. Välishindamist teostab rahvusvaheline organisatsioon. Mis puudutab just IB õppekava, siis siinkohal võib tuua Tallinna inglise kolledži direktori sõnu: „IBO jälgib väga rangelt kvaliteeti“. (Juurak 2010: 5–6)

IB õppekava on kolmel astmel: 3–12 aastatele mõeldud algaste (ingl *Primary Years Programme*, ehk *PYP*), 11–16 aastatele mõeldud keskaste (ingl *Middle Years Programme* ehk *MYP*) ja 16–19 aastatele mõeldud diplomiõpe (ingl *Diploma Programme* ehk *DP*). Kõiki neid ühendavad õppurit kui tervikut käsitlevad väärtused, mis arendavad lapsi nii intellektuaalses, isiklikus, emotsionaalses kui sotsiaalses plaanis ning mida jagavad kõik IB-koolid üle maailma. Õppekava osade kaupa populaarsus kasvab proportsionaalselt ning 2013. a statistika järgi jaguneb vastavalt joonisel toodud andmetele (vt joonis 4). Kõige rohkem rakendatakse diplomiõpet, teisel kohal on algaste ja väikese vahega viimasel kohal on keskastme õpe.



Joonis 4. Õppeastmete populaarsus maailmas (Annual Review 2013: 14 alusel)

IB algaste

IB algastme õppekava on eelkõige suunatud lapse terviklikule arengule, mida toetatakse nii klassiruumis kui ka klassi- ja koolivälises tegevuses ja õppes. Selles programmis võib õppetöö toimuda mistahes keeles, ehkki enamasti on õppekeeleks inglise keel. (International Baccalaureate..2015)

IB algastme filosoofia järgi parim õppimisviis on õpetaja poolt planeeritud ja programmi poolt piiritletud avastus- ja uurimisõpe. Siin on näha seost riikliku õppekavaga. Ka Eestis plaanitakse neljanda riigina maailmas üle minna avastusõppele. (Leuhin 2015). See võimaldab lastel olla oma õppeprotsessi aktiivsed planeerijad ja hindajad, andes neile aega, vahendeid ja toetust. Lõimides ainevaldkondi, uurides suuri olulisi teemasid, liiguvad õppijad loomulikuma ja elulähedasema õppimisprotsessi poole. Selles programmis võib õppetöö toimuda mistahes keeles, ehkki enamasti on õppekeeleks inglise keel (Rahvusvaheline ...2015).

IB keskaste

IB keskastme õppekava on mõeldud õpilastele vanuses 11–16. Selle perioodi jooksul toetatakse akadeemiliste ja elus edukaks toimetulekuks vajalike oskuste saavutamist nii aineõppe kui ka ainete lõimimise kaudu. Programmi rakendamisel võib õppekeeleks olla mistahes keel. Koolidele mõeldud juhendmaterjalid on kättesaadavad inglise, prantsuse, hispaania ja hiina keeles. (International Baccalaureate..2015) Akrediteeringu taotlemise üheks eeltingimuseks on, et märkimisväärne osa õppetööst toimuks ühes eelpoolnimetatud keeltest.

IB diplomiõpe

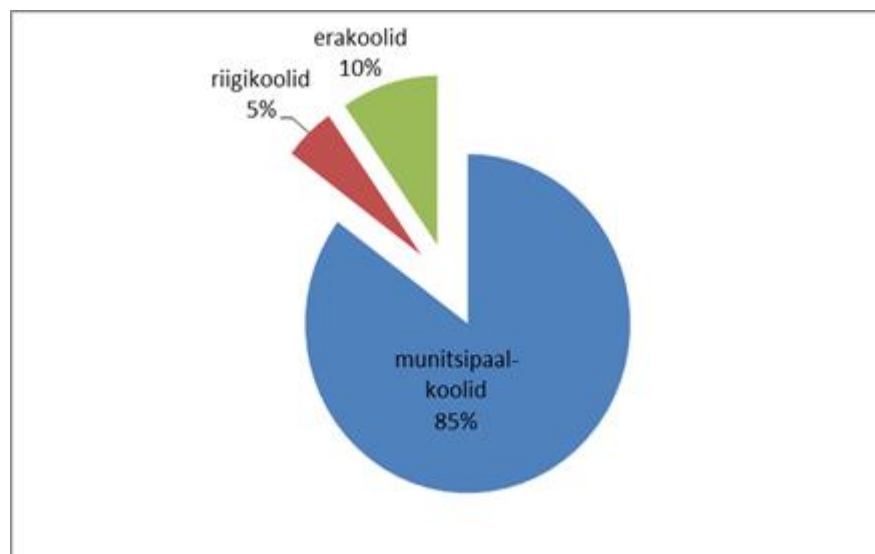
Rahvastevaheline üksteisemõistmine, inimese terviklik arendamine ja kriitilise arutlus- ja mõtlemisoskuse arendamine – need on IB diplomiõppe õppekava läbivad põhimõtted. Diplomiõpe on mõeldud õpilastele vanuses 16–19 läbimiseks kahe aasta jooksul, millele üldjuhul eelneb ettevalmistav aasta 10. klassis. (International Baccalaureate... 2015) „Rahvusvahelise bakalaureuseõppe IB kava võimaldab 11. klassi õpilastel õppida inglise, prantsuse või hispaania keeles nelja õppeainet kõrgtasemel (süvitsi). Sealjuures õpivad nad emakeelt kirjanduse ja kultuuriloo kaudu. Aineid õpitakse süvitsi, näiteks ajaloos võib valida 20. sajandi õppimisel kommunistliku ajajärgu Lenini ajast külma sõja lõpuni. Sündmuste kronoloogilist järjestust pähe ei õpita, oluline on allikaanalüüs ja perioodi sügavam tundmine. Selle tundmaõppimisel omandatakse oskused, mis aitavad õppida samamoodi teisi perioode. Põhirõhk on essee kirjutamisel ja uurimistööl.“ (Kirch 2012)

2.3.2. Eesti koolid ja õppekavad

Eesti Vabariigi haridusseaduses on öeldud, et haridusasutustes õpetamine ja õppimine toimub vastavalt õppekavale (HaS 2014: § 19). Üldhariduskoolides on võimalik õppida erinevate õppekavade alusel. Hariduse omandamiseks on kolm riiklikku õppekava – PRÕK, GRÕK ja lihtsustatud riiklik õppekava. Muu õppekava võib olla koolitusloa taotlenud erakoolides. Munitsipaal- või riigikoolis reeglina õpe toimub riiklikku

õppekava järgi, kuid võib toimuda ka rahvusvahelise õppekava alusel juhul, kui koolis õpetatakse paralleelselt ka riikliku õppekava alusel. Sellest tulenevalt eraldi koolitusluba munitsipaalkoolile rahvusvahelise õppekava järgi õppe läbiviimiseks ei väljastata.

Vastavalt EHIS järgi on Eestis seisuga 19.05.2015 549 päevase õppevormiga üldhariduskooli. Neist 468 on munitsipaalkoolid, 28 on riigiomandis, 53 eraomandis. Osakaalu protsentides on näha joonisel 5.



Joonis 5. Eesti üldhariduskoolide osakaal kooli pidaja järgi (EHIS andmete alusel)

Rahvusvahelise õppekava alusel toimuva õppe puhul ei pea kool ega kooli pidaja lähtuma põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest juhtumitel, mis on rahvusvahelises õppekavas reguleeritud teisiti või mille reguleerimine on rahvusvahelise õppekava alusel antud kooli pädevusse ning kool on kehtestanud seadusest erineva regulatsiooni. (PGS § 16, Kreitzberg 2010: 9). Eesti riiklik õppekava kinnitatakse Vabariigi Valitsuse määrusega, õppekavade arendamise eest vastutab Haridus- ja Teadusministeerium. Pärast Eesti taasiseseisvumist on põhikooli ja gümnaasiumi riiklikke õppekavasid uuendatud 1996, 2002 ja 2010 ning alushariduse riiklikke õppekavasid 1999 ja 2008 (Ruus, Mikser 2013: 257–264). Riikliku õppekava koostamisel ja arendamisel lähtutakse õigusaktidest, hariduspoliitilistest dokumentidest, teadusuuringutest, Eesti ja rahvusvahelistest koolikogemustest, rahvusvaheliste organisatsioonide

hariduspoliitilistest dokumentidest ning soovitudest. (Kõiv jt 2008: 1–2) Sellest võib järeldada, et PRÕK-i ja GRÕK-i koostamisel ei arvestata ei õpetajate ega õpilaste tähelepanekutega, nagu seda teeb IBO (vt ptk 2.3.1).

Õpetajad ja õpilased võivad siiski mingil määral mõjutada õppekorraldust. 2010. aasta alguses vastuvõetud uues PRÕK-is ja GRÕK-is sätestatu kohaselt peab koolil olema oma õppekava, mis on kooli õppe- ja kasvatustegevuse alusdokument. Kooli õppekavas eelkõige tuuakse välja kooli eripärast tulenevad valikud riiklike õppekavade raames. (PGS § 17 lg 1) Kõik sõltub vaid isikutest, kellel on õiguslik alus rääkida kaasa. Need on kõik koolis õppe- ja kasvatusalal töötavad isikud, teised koolitöötajad ning ka õpilased, lapsevanemad ja teiste huvigruppide esindajad.

Õppekavade arendustegevuse ja tehtud uuringute tulemusena on ühe olulisematest järeldustest teinud riigikogu kantselei õigus- ja analüüsiosakonna nõunik Marika Kirch, kes kirjutab, et „õppekava koostamine peaks sarnanema rahvusvaheliselt levinud IB põhimõtetega“ (2012: 2–4).

3. Teadmiste omandamist mõjutavad tegurid

IB diplomiõppe eesti keele ja kirjanduse lõpueksamite tulemused viimase üheksa aasta jooksul ERK-s on olnud väga kõrged. Kuid mida võib sellest üldse järeldada? Kas on õige teha järelduse eksamitulemuste põhjal, et ühes või teises koolis on õppimine edukas? Mis on selliste kõrgete akadeemiliste tulemuste taga?

Käesolevas peatükis otsitakse vastuseid ülalmainitud küsimustele ja tutvutakse selliste teguritega, mis avaldavad mõju üldhariduskooli õpilaste õppimisele⁷ ning saadakse teoreetiline baas edasise uurimuse teostamiseks.

3.1. Efektiivne ja edukas õppimine

Eduka õppimise all peetakse silmas õppijate õppimisprotsessi efektiivset juhtimist, mille tagajärjel saavutatakse kõrgeid pedagoogilisi tulemusi minimaalse ressurside kuluga. Õppimise edukuse uurimisega on tegeletud juba sajandeid. Tõestuseks on Aristotelese, Komensky, Dewey ja paljude teiste pedagoogikaklassikute tööd. Kuid ka tänapäeval see jääb aktuaalseks. Teemakohase teaduskirjanduse uurides võib pörkuda järgmiste küsimustega: millist õpilast peetakse edukaks, kuidas mõõta õppimise tulemuslikkust, kas õppimine on efektiivne.

On uuritud IB õppeprogrammide efektiivsust mõjutavaid tegureid. I. Hill (2010) määrab sellisteks piiratud ulatuses riskikapitali, sagedase tagasisidet, muudatuste kiire kasutuselevõtu (tagasiside tulemusena), sõltumatuse poliitilisest või administratiivsest survest, mis võimaldab katkematult keskenduda hariduse eesmärkidele (2010: 100).

⁷ Terminite „omandamine“ ja „õppimine“ vahel on püütud teha selget vahet EKR-is, kuid nagu selgub, ühtset terminoloogiat on raske kehtestada (vt EKR 2007: 158). Arvestades sellega on käesolevas peatükis kasutatud mõlemad terminid laiemas kontekstis sünonüümidena.

Nendest teguritest on otseselt seotud eesti keele ja kirjanduse ainete õpetamisega sagedane tagasiside.

TÜ ja TLÜ ühisprojektis „Eesti põhikooli efektiivsus“ jõudsid arusaamale, et „kooli efektiivsuse näitajaks peab olema laste arengupotentsiaali realiseerumine. Koolide edukuse hindamine väljundi alusel, s.t. õpilaste õpitulemuste alusel, on täiesti ebaadekvaatne.“ (Toomela 2009: 10) Ka B. Pillmann (2012) järeldeb, et keskmine hinne üksi akadeemilise edukuse näitajana ei ole usaldusväärne eluga rahulolu taseme ennustaja, kuid selle seose olulisuses mängib rolli ka kultuuriline taust. Kultuurides, kus väärtustatakse akadeemilist edukust, on õnnelikkus väga tugevalt koolieduga seotud. Hinded on ääretult olulised Aasia riikide algkoolides. Nendest sõltub, kas ja millisesse põhikooli laps edasi pääseb ning millised on tema edasised hariduslikud võimalused. Chang jt (2003, viidatud Pillmann 2012 järgi) eluga rahulolu uurimus Hong Kong'i õpilaste valimil näitas, et keskmine hinne oli algklasside õpilaste seas eluga rahulolu taseme näitajaga mõõdukalt positiivselt seotud. On oluline mainida, et ka Eestis tähtsustatakse õpilaste hinnete olulisust ja tõlgendatakse akadeemilist edukust ühe eluga rahulolu näitajana. Akadeemilise edukuse tase ja selle olulisus kultuuris võib seega väga tugevalt mõjutada õpilaste subjektiivset eluga rahulolu. (Pillmann 2012) Tekib loogiline küsimus, milles siis seisnevad eduka õppimise põhjused ja tingimused ja kuidas neid uurida?

Akadeemiline edukus ja selle areng on kompleksne nähtus ja selle mõistmiseks tuleb arvesse võtta mitmed eri taseme faktoreid (Creemers ja Kyriakides 2008, viidatud Toomela 2009 järgi). Üks huvitavamatest õppimise edukuse kohta tehtud uuringutest on Pakistani maapiirkonna koolide uurimus. Selles uuringus osales rohkem kui 7000 õpilast rohkem kui 800-st koolist. Küsiti, mis on oluline akadeemilises edukuses. Selgus, et ei loe õppematerjalide kvaliteet, enamuse kooli infrastruktuuri näitajaid (kas koolil on raamatukogu, tahvlid), samuti mitmed õpetaja formaalsed tunnused (läbitud õppeasutus). Oluline on õpetaja kvalifikatsioon ja laste-õpetajate suhtarv. (Toomela 2013)

Õpiedukuse uurimisel ei saa lähtuda pelgalt lapse omadustest või kirjeldada efektiivset õpetajat ainult tema enda tegevusi ja omadusi arvesse võttes, vaid akadeemilises efektiivsuses tuleb arvesse võtta mitmeid erinevaid nii õpilase enda kui ka tema õpikeskkonna (klassikomplekti ja õpetajate) karakteristikuid (Toomela 2009: 97).

Keele edukat omandamist on käsitletud juba 17. saj. Tunnustatud lingvistid ja võõrkeele õpetamise spetsialistid J. C. Richards ja T. S. Rodgers väidavad, et kaasaegsete meetodite juured tulenevad ladina keele õpetamise praktikast varakeskajal ja renessansiajastul. J. A. Komenský (Komensky), kes töötas välja ladina keele täielikku koolikursuse detailse õppeplaani (Opera Didactica Omnia, 1657) esitab oma töös keeleomandamise aluste originaalse teooria ja avaldab süsteemse õppetöö vajadusest ja keele edukaks omandamiseks erilise õpetamise metoodika kasutuselevõtmisest. Komensky järgi keele õppimine peab toetuma emotsioonidele ja kogemusele. Õpetamine peab olema suuline, klassid on vaja varustada objektide mudelite ja näitlikke õppevahenditega. Need ideed täitusid esimeses illustreeritud õpikus laste jaoks Orbis Sensualium Pictus. (Richards, Rogers 2007: 3–18)

Teise keele omandamist mõjutavaid tegureid on esile toonud ka B. Spolsky (1989: 3), kes väidab, et keeleõppe tulemused sõltuvad sellest, kes õpib, mis keelt, kui palju ja missugustel tingimustel. Keeleõppetingimuste all peab ta silmas eelkõige keskkonda kui sotsiaalset konteksti, milles toimub sihtkeele omandamine ning mida mõjutavad ühest küljest soov suhelda ja samastuda sihtkeele kõnelejadega ehk integratiivne motivatsioon ning teisalt keeleõppesituatsioon ehk võimalus kuulda ja kasutada sihtkeelt erinevates kontekstides. Kuigi on üldiselt teada, et keeleõppe tulemusi mõjutab veel terve rida muid tegureid, nagu näiteks keeleõppija võimekus ja muud individuaalsed iseärasused, on mitmed kakskeelsuse teoreetikud seisukohal, et isegi samasuguste võimetega lapsed võivad saavutada keeleõppes väga erinevaid tulemusi sõltuvalt keeleõppesituatsioonist ja motivatsioonist.“ (Ellis 1985; Lambert, Gardner 1984; Baker 1995: 84–85, 94–95, viidatud Rannut 2005 järgi).

Võttes kokku eespool käsitletud teoreetilisi lähtealusi, võib tähele panna, et teadmist omandavaid tegureid on palju. Kui lähtuda õpilasest, võib täheldada, et tema õpiedukust

üldistatult mõjutavad sisemised ja välised faktorid. Sisemisteks võib peeta näiteks õpilase karakteristikuid ja individuaalseid iseärasusi (SpolskyToomela, Rannut), integratiivset motivatsiooni (Spolsky) jt. Välisteks omakorda õpikeskkonda (Komensky, Spolsky, Toomela), õpetajat (Toomela), õpetamise metoodikat (Komensky, Spolsky), keeleõppesituatsiooni ja motivatsiooni (Ellis, Lambert, Gardner, Baker), tagasisidet (Hill). On näha, et motivatsioon kuulub mõlema faktori hulka ja seega on otseselt seotud efektiivse ja eduka õppimisega.

Tuginedes eespool uuritule, võib järeldada, et akadeemilisele edukusele tuleb läheneda komplekselt. Arvestades uurimistöö eesmärke, keskendutakse nendele aspektidele, mis töö autorile näivad kõige olulisemad: õpimotivatsioonile (ptk 3.2), tagasisidele (ptk 3.3) ja õppetunni korraldusele (ptk 3.4). Loomulikult on see valik teatud määral subjektiivne ja mõni teine autor valiks võib-olla teised aspektid. Valiku aluseks oli see, kui oluline on teatud aspekt efektiivsuse seisukohast. Valikut on mõjutanud ka uurimuse läbiviimise jaoks materjalide kättesaadavus.

3.2. *Õpimotivatsioon*

Õpimotivatsioon ei teki iseenesest, vaid kujuneb õppetöö käigus. Õpilaste motiveerimine eeldab õpetajalt strateegilist lähenemist. Seega on oluline õpetajate kompetentsus antud valdkonnas. Toetust ja juhendamist antud valdkonnas vajavad algajad õpetajad esimes(t)el tööaasta(te)l (Eisenschmidt 2006: 66).

Motivatsiooni tähendus hariduse kontekstis on tegevuse põhjuste või ajendite kogum. (Hariduse ja...2014: 287) Juba ammu on tõestatud, et motivatsioon on olnud üheks võtmeteguriks võõrkeele omandamise protsessis. (Cheng, Dörnyei 2007: 153) Väga oluliseks keeleõppeteguriks peab motivatsiooni ka ERK kooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja Toom. „Motivatsioon on jõud, mis käivitab õpiprotsessi ja hoiab seda töös“ (Kleinschroth 2002, viidatud Toom 2006:34 järgi). Kui aga motivatsioon on madal, võib see olla õpilaste ebaedu põhjuseks, väidab Veisson (2005, viidatud Toom 2006:35 järgi).

Paljude uurimuste kohaselt on just õpetaja olulisim tegur õpilaste õpiedu tagamisel (Türk 2011: 7). Kui õpetaja tuleb klassi, paneb ukse kinni ja pühendub õpilastega suhtlemisele ja õpetamisele, siis saavad need õpilased parima, mis sealt on võimalik saada. Tähtis on see, mis toimub õpilase juures ja õpilasega koos. Sellega kogu haridussüsteemi paremaks muutmise eesmärgil peab investeerima õpetaja töö kvaliteedi tõstmisesse, arendades terviklikult kõiki olulisi tahke. (Toomela 2013) Üks sellistest tahkudest on õpetaja motivatsioon.

Ilmne psühholoogiline fakt on see, et inimene õpib ainult selles keskkonnas, mida ta vahetult kogeb. Õpikeskkonna ja -protsessi kujundamine on tihedalt seotud nii ressursside olemasolu ja kasutusega koolis kui ka õpetaja motivatsioonisüsteemiga. „Uuringud kinnitavad, et motiveeritud õpetajad suudavad õppijaid nende õpingutes paremini toetada ja arendada. Samuti on siin seos ressursside kasutamise ning õpetajate töösoorituse hindamise ja tulemustasustamisega ... Õpetajate hindamise, motiveerimise ja tasustamise süsteemi ülesehitamisel tuleb see kooskõlastada kooli teiste eesmärkidega. See eeldab ka õpetajate töörahulolu tagamist, mille eelduseks on koostöö ja tagasiside. Viimased aitavad luua tingimused üksteise kogemustest õppimiseks ja sealtkaudu sünnib ühine teadmine mida ja kuidas teha paremini.“ (Türk 2011: 7)

„Õpetaja roll on pakkuda õpilastele erinevaid huvitavaid vaatenurki, tutvustada erinevaid elu- ning mõtteviise ja aidata mõista, kuidas meie igapäevane tegelikkus, võimalused ja vajadused sõltuvad sellest, kus me elame ja üles kasvame. Õpetaja on see, kes peaks suunama õpilasi mõtisklema inimlikkuse üle – mis on need tegurid, väärtused ja hoiakud, mis ajendavad inimesi teatud viisil toimima. Õpetaja ülesanne on anda noortele aega ja ruumi areneda ja kasvada, pakkudes kogemusi ja elamusi, mida igapäevases argielus alati ei kohata. Samas tuleb õpilastele mõista anda ka seda, et iga inimese panus on tähtis ning väikeste tegudega saab muuta maailma.“ (Kivistö 2007 viidatud Luisk 2010: 244 järgi) Maailma paremaks muutmine on ka IB õppeprogrammi missiooniks (vt ka ptk 2.3.1). Ning õpetaja roll selles on tähtsal kohal. Seetõttu ülalmainitud programmi järgi IB õpetaja peab omama spetsiaalse sertifikaadi (IB educator certificate). (International... 2015) Võrdluseks võib mainida, et ka Eestis õpetajate töö toetamiseks uute ainekavade rakendamisel

viiakse läbi täienduskoolitusi ning koostatakse juhendmaterjalid, kus selgitatakse ainekavade koostamise põhimõtteid ja uuendusi õppeprotsessis, avatakse konkreetsemalt õpitulemused ja õppesisu, käsitletakse üldpädevuste kujundamise ja ainetevahelise lõimingu võimalusi ning õpitulemuste hindamist. (Põhikooli ja... 2010)

Alapeatüki lõpetuseks võib tuua Riikliku Pedagoogilise Instituudi (National Institute of Education) praktikat: „Võib olla maailma parim õppekava, maailma parim infrastruktuur ja maailma parim hariduspoliitika, kuid kui puuduvad head õpetajad, siis pole sellest kõigest vähimatki abi“ (Barber jt 2007: 33).

3.3. Tagasiside andmine õppimisele

Tagasiside on üks tähtsaimatest faktoritest, mis mõjutavad IB õppeprogrammi efektiivset täitmist (Hill 2010: 100), ja seetõttu siinses töös väärrib tähelepanu.

Eestis koolielu korraldust reguleerivates dokumentides tagasiside kohta käivad sätted on hindamist ja pädevusi reguleerivates paragrahvides (PGS § 29 Õpilase hindamine, §34 Õpitulemuste välishindamine, PRÕK § 4 Pädevused, § 19 Hindamine ja § 20 Kujundav hindamine, GRÕK § 4 Pädevused, § 15 Hindamine ja §16 Kujundav hindamine). Töö eesmärgiks ei ole süveneda dokumentide analüüsisse tagasiside vaatenurgast, vaid aru saada, kuidas riik kehtestab tagasisideprotsessi, ehk millal anda tagasisidet ja milline see peab olema.

Suurem osa tagasiside olemusest sisaldub dokumentides kujundava hindamise paragrahvide all. PRÕK § 20 lg 1 ja GRÕK § 16 lg 1 on kirjas: „Tagasiside kirjeldab õigel ajal ja võimalikult täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi ning sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut“. Seega õpetaja tagasiside on kujundava ehk õppimist toetava hindamise üks viise ja on:

- õigeaegne;
- kirjeldab võimalikult täpselt õpilase seniseid tulemusi, tugevaid külgi ja vajakajäämisi;

- seondub ja/või osutab ühel või teisel moel eesmärgiks olevale õpitoimingule;
- sisaldab ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks, mis toetavad õpilase arengut.

Ülalmainitud dokumentides on sätestatud, et tagasiside abil jõutakse nii hindamise kui ka õpitulemuste välishindamise eesmärkideni. Sõltuvalt eesmärgist peab tagasiside olema kas kirjalik või suuline. Tagasisidet peab andma õppeainet ja ainevaldkonda puudutavate teadmiste ja oskuste kohta, väärtushoiakute saavutatuse kohta ja õpilase õppeedukuse kohta. Kogu õppepäeva vältel annavad õpetajad ja teised õppe- ja kasvatusalal töötavad isikud õpilasele tagasisidet, et toetada õpilase käitumise, hoiakute ja väärtushinnangute kujunemist.

Paljud teadlased viimaste aastate jooksul on uurinud, missugune tagasiside on efektiivne, ebatõhus või hoopis kahjulik (Butler & Winne 1995; Hattie & Timperley 2007; Kluger & DeNisi 1996 viidatud Brookhart 2007 järgi). Mõned uurijad on kirjeldanud efektiivse tagasiside omadusi ja tunnusjooni (Johnston 2004; Tunstall & Gipps 1996 viidatud Brookhart 2007 järgi). Pittsburghi Duquesne'i Ülikooli professor S. M. Brookhart (2007, 2008) on ülalmainitud autorite uuringuid analüüsinud ja jõudnud aruasaamiseni, mis on efektiivse tagasiside tunnused, kuidas seda edastatakse ja millist sisu ta endas kannab. Käesolevas alapeatükis saadakse teoreetilist baasi edaspidise analüüsi teostamisele, tuginedes Brookharti teadustöödele. Samas ei saa ära jätta neid õpetaja tagasiside kriteeriume, mis on sätestatud Eesti koole puudutavates riiklikes dokumentides. Neid samuti tuuakse esile ja leitakse kokkupuuteid teoreetilise baasiga.

Brookhart (2007) kirjutab, et ei ole olemas universaalset tagasiside andmise viisi, mis sobib igale õpilasele ja igas situatsioonis. Et anda sellist tagasisidet, mis motiveerib õpilast õppima, õpetajal tuleb asetada end tema rolli. Õpilase seisukohast on ideaalne kujundav hindamine selline, mis sisaldab informatsiooni, kus ta on oma teadmiste ja oskuste tasemelt praegu, kuhu ta peab jõudma ja mis on tema järgmine samm, mida ta astuma peab. Õpetaja seisukohast tähendab see, et efektiivse tagasiside korral ta kirjeldab õpilase tööd, kommenteerib protsessi, kuidas õpilane seda tööd teeb ja

konkreetsed ettepanekuid, mida edasi teha. Üldine kiitus („*Hea töö!*“, „*Tubli!*“) või isiku pihta käivad märkused ei aita õpilast edasi. (Brookhart 2007: 54–59) Siinkohal on võimalik luua seost sellega, mis on sätestatud Eesti koole puudutavates dokumentides. Need näevad ette, et tagasiside peab kirjeldama võimalikult täpselt õpilase seniseid tulemusi ja sisaldama ettepanekuid edaspidisteks tegevusteks.

Edaspidisteks tegevusteks nõuannete andmine on ette vaatava tagasiside osa. Hea tagasiside kannab endas informatsiooni, mida õpilane saab kasutada ja keskendub õpilase tööle või protsessile, kuidas ta oma tööd teeb. Halb tagasiside on selline, mis keskendub minevikule, ehk sellele, mis on juba toimunud, mitte tulevikus tekkivatele võimalustele. „Kirjeldatud tagasi- ning edasivaatavat komponenti sisaldav kahemõõtmeline tagasiside mudel võimaldab luua paralleele Lev Vögotski lähima arengu tsoonis õpetamise kontseptsiooniga. Lähima arengu tsoon on vahemaa lapse tegeliku arengutaseme ja tema potentsiaalse arengutaseme vahel, mida laps võib saavutada kas täiskasvanu juhtimisel või koostöös võimekate kaaslastega.“ (Karlep 2005, Smith jt 2008 viidatud Feldschmidt 2013 järgi) Oluliseks tähelepanekuks siinkohal võib peeta seda, et ka Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus toetub Vögotski koolkonna ideedele (Toomela 2004, viidatud Karlep 2005: 30 järgi).

Eesti hariduskorraldus näeb ette ka seda, et tagasiside peab toetama õpilase arengut (PRÕK § 20 lg 1 ja GRÕK § 16 lg 1). Sellega, tagasisidestamisel tuleb arvestada õpilase arengutaset. Brookhart (2007) kirjutab, et tagasiside, mis aitab õpilastel näha oma arengut, eeldab õpetajalt oskust juhtida õpilase tähelepanu nende protsessidele, mis tagavad talle edu. Õpilased, kes ei ole edukad, on sageli koolist saadud kogemustest nii pettunud, et nad näevad igas katses neid aidata järjekordset kinnitust sellel, et nad on rumalad. Selliste õppijate puhul tuleb pidevalt viidata kasvõi väikestelegi edusammudele iga soorituse käigus. See tähendab, et õpetaja leiab õpilase töös üles need kohad, kus need kattuvad hästi tehtud töö kriteeriumite ja kirjeldusega. (Brookhart 2007)

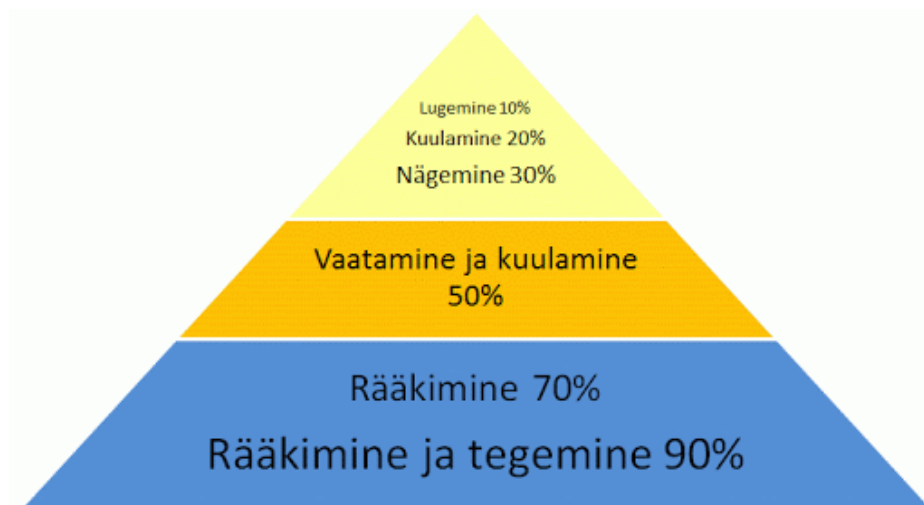
Efektiivne tagasiside sõtub ülesande liigist ja võib olla kirjalik, suuline, individuaalne või grupiviisiline. Kogu klassile on tagasisidet mõistlik anda siis, kui kirjalikes töodes

esineb sarast iseloomu kandev nähtus. Kirjatööde puhul on tõhusam kirjalik tagasiside. Kirjalikku tagasisidet on mõistlik anda eelkõige sellistele kirjalikele sooritustele, mille puhul on õpilastel suurem loominguline vabadus. Mida mahukam on ülesanne, seda sagedamini soovib õpilane tagasisidet, et olla kindel, et ta on õigel teel, ja saada informatsiooni selle kohta, mida järgmisena teha. Tagasiside andmiseks pikematele töödele, mis tuginevad valdavalt õpilase seisukohtadele ja arvamusele, on mõnikord parim viis ka vestlus õpilasega. Töö sisule antav tagasiside tugineb õpilaste ja situatsiooni tundmisel. (Brookhart 2008) Siinses töös analüüsitakse õpilaste kirjalikke töid tuginedes ainult õpetaja kirjalikule tagasisidele. Uurimistöös ei ole võimalik võtta arvesse tegelikku situatsiooni, kuid selle faktoriga arvestamist saab näha õpetaja kommentaarist.

3.4. Õppetunni korraldus

Õppetunni korraldus (ingl *classroom management*) on hariskorralduse sfääri tuumosa. Õpetaja valikud tunni korraldamisel Eesti üldhariduskoolides on: RÕK, ruumid (füüsiline õpikeskkond), vajalik inventar (õppemetoodiline komplekt), metoodika, õpilaste võimed ja huvid, suhtlemise stiil klassiga ning igapäevased rutiinid. (Kukemelk 2011). Käesolevas töös käsitletakse õpetaja metoodilisi võtteid efektiivsuse seisukohast.

Kui õppija sattub elus ette tulevate keelekasutusolukordadesse, toetab tema praktilisi tegevusi mälu. E. Dale (1957) väidab, et see, kui palju jääb meelde, sõltub õppemeetoditest ja kirjeldab keskmist meeldejätmise tõenäosust (kuidas õpitu on säilinud peale kahenädalast ajavahemikku) erinevate õppemeetodite rakendamise korral püramiidi abil (vt joonis 6).



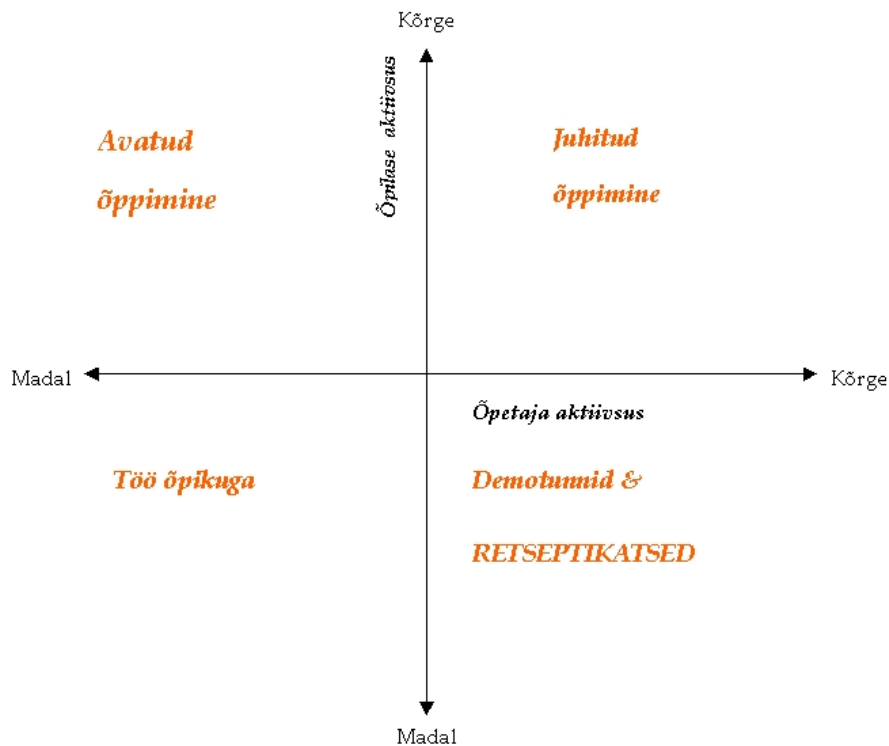
Joonis 6. **Dale püramiid** (Dale 1957, viidatud Tiisvelt, Semidor 2011 järgi)

Peale kahte nädalat kaldutakse meeles pidama kõige vähem sellest, mida loeti, kuuldi või nähti (nt film, video, näitus). Poole õpitust mäletatakse sellest, mida nähti ja kuuldi (nt esitluse jälgimine). Kõige rohkem jääb meelde sellest, mida kirjutati ja öeldi (nt kõne, ettekande koostamine ja pidamine), või sellest, mida räägiti ja nähti (nt tehes ettekannet või reaalseid asju, teisi õpetades). Teisisõnu, mida aktiivsemalt õppija õppimisprotsessis osaleb, seda suurem on tõenäosus, et õpitu talle ka meelde jääb.

Üldiseks põhimõtteks efektiivse tunni läbiviimiseks paljudes õppemeetodites võib pidada seda, et tunnis on oluline, et õppijad räägiksid rohkem kui õpetaja. Selleks on mitu võtet:

- Ajurünnak
- Avatud vastusega küsimused (vastamiseks on antud aega)
- Paari- ja rühmatöö (diskussioonid, projektülesanded jm)
- Vastastikhindamine

Õpilase arendamise seisukohalt tuleks ideaalseks pidada olukorda, kus nii õpetaja kui õpilane osalevad aktiivselt mõtlemisprotsessis. Selle protsessi intensiivsus sõltub õppemeetoditest, nagu on näidatud joonisel 7, kus vertikaalteljel on näidatud õpilase ja horisontaalteljel õpetaja aktiivsus-passiivsus tunnis.



Joonis 7. Õppimise kontrollimine ja juhtimine oleneb õpetaja ja õpilase aktiivsusest (Leuhin 2015)

On olemas arusaam, et enamiku Eesti õpetajate arvamusel kohaselt on õpilane tunnis aktiivne, kui ta töötab õpiku (kirjanduse, tekstiga). Tegelikult ei ole lugedes ta mõtlemisprotsess kuigi aktiivne. Lugedes ta ei pruugi sõnade tähendusest üldse aru saada. (Leuhin 2015) Kui võtta arvesse seda, et kõikidel õpilastel võivad olla erinevad õpistiilid, siis on raske öelda täpselt, milliseid tegevusi sooritades õpilased on aktiivsemad. See on pigem õpilase individuaalsusest sõltuv protsess. Ehk teisisõnu, õpetajal on endal otsustada, kuidas on võimalik panna ühte või teist õpilast osalema aktiivses mõtlemisprotsessis. Sellest on loogiline järeldada, et õpetajal oleks raske arvestada õpilaste individuaalsusega, kui tegemist on suure õpperühmaga. Järelikult, mida väiksem on rühm, seda efektiivsem on korraldatud tund.

4. Eesti keele ja kirjanduse õppe efektiivsus Eesti Rahvusvahelises Koolis

Peatükk kujutab endast käesoleva magistritöö uurimuslikku osa, kus vastatakse küsimusele – mis on ERK eesti keele ja kirjanduse kõrgete tulemuste taga. Selleks teostatakse kirjalike tööde ja tunnivaatluste analüüsi efektiivsuse ja motivatsiooni vaatenurgast lähtuvalt. Analüüsi teostamiseks on kasutatud ERK õpilaste kirjalikud tööd ja andmed, mis olid kogutud vaatlustest ja võimaldatud ERK eesti keele ja kirjanduse õpetaja poolt.

Esimeses alapeatükis on tutvustatud ERK eripärad. Nendeks on hindamise korraldus, eksamid ja õppematerjalid. Teises alapeatükis analüüsitakse eesti keele ja kirjanduse ainekavu ja tuuakse välja RÕK-ga sarnased ja erinevad kohad. Kolmandas alapeatükis analüüsitakse tunnivaatlusi motiveeriva ja efektiivse tunnikorralduse vaatenurgast. Neljandas alapeatükis analüüsitakse kirjalikke töid. Põhirõhk on tagassidel, kuna just see oli üks olulistest teguritest, mis mõjutasid IB efektiivsust.

4.1. ERK tutvustus

ERK on Eesti esimene rahvusvaheline kool, kus oli kasutusele võetud IB õpe (Peil 2013: 11, Rahvusvaheline... 2015). Selle tegevust ja õppekavasid on tunnustanud CIS ja NEASC. Vastavalt IBO nõuetele on kooli personal koolitatud ja mõned töötavad ka IB organisatsiooni juures eksamineerijatena. Kooli andmete järgi on õpilased peale õpinguid olnud väga edukad minnes tagasi kooli oma kodumaal, teistes rahvusvahelistes koolides, samuti ka ülikoolides. Endisi ERK õpilasi leiab nüüdseks väga prestiižsetes ülikoolides üle maailma – London School of Art, University of Oxford, Université Jean Moulin, kuid ka Tartu Ülikoolis, Eesti Kunstiakadeemias ja Tallinna Ülikoolis. (Rahvusvaheline... 2015)

Kuna tegemist on kooliga, kus lapsed on sunnitud pidevalt vahetama oma elukohta seoses vanemate töö iseloomuga, siis on üsna raske täpselt määratleda, mis on tema rahvus, mis on tema emakeel. Ka IBO üks põhjalikest väärtustest on hoida mitmekesisust. Kooli õppekeeleks on inglise keel.

Eesti keel omaette ainena esineb vaid alg- ja keskasmel. Diplomiõppes on eesti keel ainult koos kirjandusega. Eesti keelt ja kirjandust 11. ja 12. klassis saavad õppida nii eestlased kui ka muust rahvusest õpilased. Otsustavaks faktoriks jääb see, et õpilased juba peaksid valdama eesti keelt nii heal tasemel, et kursuse lõpuaastal sooritada eksameid. See ühtib ka riiklike õppekavade põhimõtetega. Eesti keele arendamise strateegiast tulenevalt seab PRÕK eesmärgi liikuda B2- keeleoskustaseme saavutamise poole põhikooli lõpuks. Põhikooli lõpetaja hea õpitulemus eesti keel teise keelena on B1.2 ja väga hea õpitulemus B2.1. Eesti keele kui teise keele õppimine põhikoolis on aluseks, et jätkata õpinguid eestikeelses gümnaasiumis. (Aineti koondatud... 2015)

Riikliku ja rahvusvahelise õppekava võrrelnud riigikogu kantselei õigus- ja analüüsiosakonna nõunik Marika Kirch jõuab arusaamale, et IB õpe ei ole mõeldud konkureerima riiklike õppekavadega ning on kooskõlas ühtluskooli⁸ põhimõtete ja arendamisega, mis tähendab maksimaalset integreeritust laiemas ühiskondlikus mõttes (Kirch 2012: 5). Teisiti väidab ERK direktor: „IB programmid ei ühildu eesti õppekavadega, kuid ületulek Eesti koolist on võimalik. Vastupidist liikumist on vähem olnud“ (Kukemelk E.-M. 2011). Nagu on näha, tõrkeid üleminekus ühest koolist teisse on mingil põhjusel olemas.

4.1.1. Hindamine, eksamid ja teised hindelised tööd

PGS kohaselt õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi hinnatakse viiepallisüsteemis, kus hinne „5“ on „väga hea“, „4“ – „hea“, „3“ – „rahuldav“, „2“ – „puudulik“ ja „1“ –

⁸ Ühtluskool on koolikorraldus, milles iga järgmine aste tugineb eelmisele ning võimaldab seega tõrgeteta üleminekut ühest koolist teise (Erelt 2014: 492).

„nõrk“. Allpool olevas tabelis 1 on kirjeldatud, kuidas suhestub riiklik hindamine IB hindamisega.

Tabel 1. RÕK ja IB hindamine

| Kirjeldus | IB hinne | RÕK hinne | Osakaal % | | Standardtase me hinnete ümberarvesta mine |
|--------------------------------------|----------|-----------|-----------|--------|--|
| | | | IB | RÕK | TÜ |
| suurepärase (ingl <i>excellent</i>) | 7 | - | 80–100 | - | 100 |
| väga hea (ingl <i>very good</i>) | 6 | 5 | 68–79 | 90–100 | 85–99 |
| hea (ingl <i>good</i>) | 5 | 4 | 55–67 | 70–89 | 75–84 |
| rahuldav (ingl <i>satisfactory</i>) | 4 | 3 | 45–54 | 50–69 | 63–74 |
| nõrk (ingl <i>mediocre</i>) | 3 | 1 | 35–44 | 0–24 | 48–62 |
| halb (ingl <i>poor</i>) | 2 | - | 25–34 | - | 30–47 |
| väga halb (ingl <i>very poor</i>) | 1 | - | 0–24 | - | - |

Tabelist on näha, et nii IB kui ka RÕK hindamise sõnalised vastused suuremas osas langevad kokku. RÕK hindamise põhimõtetest lähtuvalt IB-s ei leia aset hinne „puudulik“, ehk „2“. Samas on IB hindekskala laiem ja ruumi hinne moodustamiseks on

rohkem. Ei lange kokku ka osakaal protsentides. Sisseastumisel ülikooli riigieksami asemel arvestatakse sama aine lõpueksami hinnet, mis teisendatakse 100-punktisele skaalale.

IB hindamine on range, kriteeriumipõhine ja järjekindel. IB diplomiõppe hindamisse kuuluvad nii lõpueksamid kui õpetaja poolt läbiviidav jooksev hindamine, mille taset IBO pidevalt jälgib ja ühtlustab. (Toom 2006)

Eksamitööde hindajaid on üle maailma 4000, nende taset pidevalt jälgitakse ja ühtlustatakse. IB vaatleb juhuslikult valitud koole eksamite korralduse ja läbiviimise ajal. Hindeskaala 1–7, maksimaalne tulemus on 45 punkti. Diplomi saamiseks on vaja saavutada vähemalt 24. Alla selle saavutuste eest antakse diplomi asemel tunnistus IB-õppe läbimise kohta. Tunnistusi saab ka üksikute ainete kohta. (Toots 2010) Lõpetajaid, kelle tulemused IB-õppes olid väga head, viiakse mõnedes Kanada ja USA ülikoolides kohe üle teisele kursusele. Kui on aga soov astuda mainekamasse ülikooli, nagu näiteks Oxfordi Ülikool, on eksamil vaja saavutada vähemalt 35–39 punkti.

IB-õppeprogrammi kohaselt toimuvad eksamid kaks korda aastas: mais ja novembris. Maisessiooni tulemused avaldatakse 5. juulil ja novembrisessiooni 5. jaanuaril. (International Baccalaureate Organization 2015). Igal õppeaastal on samad reeglid.

Kõiki IB õppijad eksamite raames kirjutavad essee (ingl *extended essay*). See on 4000 sõnaline iseseisev uurimistöö vabalt valitud teemal. Õpilaste arvamuselt on antud eksami osa „sisuliselt bakalaureusetöö“ (Mida kujutab endast... 2010). Selle väitega võib nõustuda. Nii Eesti ülikoolides kui ka IB diplomiõppe uurimistöö kirutamisel õppur tutvub akadeemilise uurimuse planeerimise, läbiviimise ja tulemuste esitamisega. Suhteliselt väike vahe on ka töö mahus. Näiteks TÜ-s seda arvestatakse lehekülgedes: alates 20 kuni 40 lk-ni (varieerub teaduskonniti), ehk ca 5000-6000 sõna. Ka Eesti gümnaasiumi lõpetamiseks on vaja alates 01.09.2013 rahuldavalt sooritada õpilasuurimus või praktiline töö. Selle ettevalmistamisel, sealhulgas juhendamisel ja vormistamisel lähtutakse kooli õppekavaga sätestatud õppe- ja kasvatus korraldusest, arvestades määrusega „Õpilasuurimuse ja praktilise töö ettevalmistamise ning

hindamise tingimused ja kord“. (PGS § 31) PRÕK § 24 lg 6 kohaselt kooli õppekava üldosas esitatakse põhikooli loovtöö temaatika valiku, juhendamise, töö koostamise ja hindamise kord, ehk teisisõnu, iga kool otsustab ise, milliseid nõudeid esitada töö mahule.

PGS § 31 lg 5 sätestab: „Gümnaasiumi lõpetamiseks tuleb sooritada riigieksamid eesti keeles või gümnaasiumi riiklikus õppekavas sätestatud juhtudel eesti keeles teise keelena, matemaatikas ja võõrkeeles.“ Ehk õpilased, kes õpivad koolides, kus eesti keel ei ole õppekeel, peavad sooritama võõrkeelte kategooriast kahte keelt. Riigieksam on sooritatud, kui saavutatud on vähemalt üks protsent maksimaalsest tulemusest. Riigieksam on sooritatud rahuldavalt, kui saavutatud on vähemalt 20 protsenti maksimaalsest tulemusest. Jäelelikult, seaduse järgi on võimalik eksami „sooritamine mitterahuldavalt“. Eksami sooritamine „rahuldavast“ madalama hindegaga on eksami mittesooritamine. Sisuliselt on ka teiste hariduselu korraldavate seaduste kohaselt absurdne. Antud olukord on mingil määral kooskõlas ka väitega, et „Eesti riigieksamite süsteem ei anna USA ja UK ülikoolidele väga selget pilti üliõpilaskandidaadi oskustest ja võimetest. Eesti riigieksamid ei ole loodud selleks, et testida õpilaste analüüsi- ja arutlusoskust ning teadmiste rakendamist, vaid sageli kontrollitakse nendega õpilaste mälu. Üliõpilaskandidaatidel on seega raske tõendada oma võimeid, eriti nüüd, kus gümnaasiumi lõpetamiseks tuleb teha vaid kolm eksamit (emakeel, võõrkeel ja matemaatika). Ilma rahvusvaheliselt tunnustatud eksamite ja diplomita (nagu näiteks International Baccalaureate (IB) Diploma) on nad võrreldes teiste kandidaatidega halvemas seisus ja saavad tõenäoliselt nõrgema tulemuse.“ (Rahvusvaheline..2015)

Antud olukord viib järgmisele mõttele. On näha, et Eestis haridusvaldkonna õigusaktid muutuvad suhteliselt tihti, ega nende muutmine ei kuulu domineerivate vajaduste sekka (vt ptk 2.1.). Probleemi üheks lahenduseks on eeskuju võtmine maailma praktikast, mille kohta oli käsitletud käesoleva töö teoreetilises osas. Teatud reeglid maailmapraktikas on kindlad ega aastatega ei muutu. Nagu näiteks IB õppekavas, mis on maailmas üks populaarsematest õppekavadest, diplomi saamiseks on vajalik saavutada vähemalt 24 punkti 45-st. Saavutuste eest alla selle antakse tunnistus IB

läbimise kohta. (Toots 2010) Sellised tunnistused sisaldavad läbitud ainete nimekirja koos hindeliste tulemustega ja kinnitavad ei midagi muud, kui seda, et õpilase õpingute eest on makstud. Kui võtta eekuju sellest süsteemist, siis ei pea arutama riigieksamite sooritatuks või mittesooritatuks pidamise üle. Kui eksamitulemused on rahuldavad, siis võib anda sellisele lõpetajale diplomi. Kui aga saavutatud on alla 20 protsenti maksimaalsest tulemusest, siis tunnistuse.

4.1.2. Õppematerjalid

Üks eripära eesti keele ja kirjanduse ainete õpetamise ERK-s IB õppekava järgi on see, et õpilastel ei ole õpikuid ega töövihikuid, mida on tavaliselt näha eesti riiklikke õppekavade alusel toimivates munitsipaal- ja riigikoolides. Nende asemel ERK õpilased kasutavad õpetaja koostatud materjali töölehtedel. Üks põhjus antud olukorrale võib olla see, et Eesti riiklikku õppekava toetavad õpikud ei kanna endas neid väärtusi, mida kannab IB õppeprogramm. Kuid küsimusele täpsemalt saab vastata toetudes M. Toome (2006) magistritööle, mis käsitleb eesti keele õpetamist muukeelsetele õpilastele kultuurikontekstis.

Eesti keele töölehed algajatele on valminud 2006 aastal. Nende koostamisel on arvestatud õpetaja kaheksa-aastase praktilise õppetööga Eesti Rahvusvahelises Koolis. Lisaks viis tööraamatu autor läbi kolm küsitlust: eesti keele õppimissoovi kohta, õppematerjalide efektiivsuse kohta ning mõistete kohta, mida tähendab Eesti muukeelsele õpilasele. Valminud materjalide koostamisel, teemade ja harjutuste tüüpide valikul on arvestatud küsitluste tulemuste ja neist järeldustega. Tööraamatut sobib kasutada nii Eestis kui ka välismaal ning see on eeskätt mõeldud algtaseme õpikuna 7–12 aastaste õpilastele. Kõige olulisem on Eesti elu-olu, kultuuri, ajaloo jms. tutvustamine muust kultuuriruumist tulnud lapsele, teises järjekorras sõnavara, et ta tuleks toime igapäevakeelega või lihtsa vestlusega ning alles kolmandana grammatika. Tööraamatu puhul on oluline kultuuriline aspekt, sest senised õpikud keskenduvad peamiselt kas grammatikale või suhtluskeelele. Õppematerjal aitab kujundada eetilisi väärtusi ja suhtumist „võõrasse“ kultuuri, saavutada positiivseid keeleõppe tulemusi

ning saavutada taset kontrollida ja kinnistada. (Toom 2006) Tööraamatu „Võti“ eesti keele algajatele jäi avaldamata, kuid selle materjale õpetaja kasutab ka tänapäeval oma töös. Iga teema kohta õpetaja paljundab igale õpilasele töölehed, mis lähevad õpilase individuaalse mapi sisse. Mapp reeglina jääb klassi.

10–12 klassi eesti keele ja kirjanduse tundide põhilisteks õppematerjalideks on terviktekstid või kirjandusteosed.

4.2. Eesti keele ja kirjanduse ainekava Eesti Rahvusvahelises Koolis

Diplomiõppe eesti keele ja kirjanduse kursuse eesmärk on süvitsi uurida, analüüsida ja arutada nii Eesti kui ka maailmakirjanduse autorite teoseid erinevates žanrites (luule, draama, proosa), et kooli lõpetaja oskaks oma arvamust esitada ja põhjendada nii suulise kui kirjaliku eneseväljenduse kaudu. (Rahvusvaheline... 2015) Ainekava koostamisel IB õppeprogrammis on teatud reeglid ja piirangud. Nii on piiratud ka IB diplomiõppe *Language A* kursuse *literature* kava. Ainekavas peab olema teatud arv käsitletavaid teemasid (erinevate autorite teoseid), ehk kümme standardtasemel, millest viis tuleb valida PLA⁹ nimekirjast (vt Lisa 3) teatud reeglite järgi ja 13 kõrgtasemel, millest seitse tuleb valida samamoodi lähtuvalt PLA-st. Need reeglid on seotud žanrite, autorite, soo ja perioodiga. (Estonian A 2011)

Võib panna tähele, et struktuuri järgi ERK ainekavad IB õppeprogrammis on kahte tüüpi: algastme ainekavad ning keskastme ja diplomiõppe ainekavad. Esimesed puudutavad 1–5 klassi õpinguid ja põhinevad IB algastme filosoofial. Nad ei sisalda täpset infot eesti keele ega kirjanduse kohta ja kannavad üldist iseloomu (ISE 1, ISE 2, ISE 3, ISE 4, ISE 5) ning seetõttu ei lange käesolevas töös analüüsi alla. Keskastme (6–10 klassi õpilastele) ja diplomiõppe (11–12 klassi õpilastele) ainekavad on üles ehitatud sarnaselt. Nad koosnevad kolmest osast: oskused, teemad ja hindamine (vt tabel 2)

⁹ingl *prescribed list of authors*, ehk ettenähtud autorite nimekiri

Tabel 2. Eesti keele ja kirjanduse ainekava ERK-s (ISE 6–10, ISE 11–12 põhjal)

| | Keskastme eesti keele ainekava | 10. klassi eesti keele ja kirjanduse ainekava | 11.–12. klassi eesti keele ja kirjanduse ainekava |
|---------|---|---|--|
| Oskused | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tunnete ja emotsioonide väljendamine, arvamuste vahetamine. 2. Mõista ja tõlgendada kirjalikud ja suulised tekstid erinevate teemade kohta. 3. Jagada informatsiooni ja ideid publikule (kuulajad või lugejad) 4. Näidata arusaamine sihtkultuurist | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ortograafia ja grammatikaoskus 2. Essee kirjutamise oskused 3. Kommentaari kirjutmise oskused 4. Suulised oskused ja diskussioon 5. Analüüsimisoskused 6. Tunnete ja emotsioonide väljendusoskus, arvamuste vahendamine | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ortograafia ja grammatika 2. Essee kirjutamise oskused 3. Kommentaari kirjutmise oskused 4. Suulised oskused ja diskussioon 5. Analüüsisoskused 6. Tunnete ja emotsioonide väljendusoskus, arvamuste vahendamine |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| Teemad | 1. Enesetutvustamine 2. Perekond 3. Värvid 4. Numbrid 5. Kell 6. Toit, riided ja poes käimine 7. Loodus ja ilm 8. Kodu, ruumid ja mööbel 9. Kehaosad ja tervis 10. Eesti sümbolid, kultuur jne 11. Kool ja sõbrad 12. Tänav ja linn 13. Riigid ja rahvused Vaba aeg, harrastused ja tegevused | 1. Maailmakirjanduse perioodid 2. Võõra autorite tööd 3. Eesti autorite tööd 4. Luule 5. Proosa 6. Draama 7. Teater ja film 8. Ortograafia ja grammatika 9. Kommentaaride ja esseede kirjutamine | 1. Sophokles "Kunigas Oidipus" 2. W. Shakespeare "Hamlet" 3. F. Kafka "Metamorfoos" 4. J. Kross "Wikmani poisid" 5. V. Luik "Seitsmes rahukevad" 6. A. Kitzberg „Libahunt“ 7. A. Gailit „Toomas Nipernaadi“ 8. A. Kivirähk "Mees, kes teadis ussisõnu" 9. H. Runneli luule 10. D. Kareva luule 11. A. Camus "Võõras" 12. J. Rooste luule 13. A.H. Tammsaare "Põrgupõhja uus vanapagan" |
|--------|--|--|--|

| | | | |
|-----------|--|---|---|
| Hindamine | 1. Sõnavara – ja grammatikaharjutused ja viktoriinid 2. Rollimängud 3. Kirjutamise (loovad) ülesanded 4. Suuline (rääkimise ja kuulamise) praktika 5. Testid/eksamid kaks korda aastas 6. Kodutöö | 1. Testid ja eksamid 2. Kirjandusanalüüs 3. Kirjalikud loovtööd (esseed, luuletused, kommentaarid jne) 4. Suulised diskussioonid 5. Kodutöö/individuaalne töö | 1. Kirjalik ülesanne (essee 1500 sõna) 2. Individaalne suuline kommentaar ja arutelu 3. Individaalne suuline esitlus 4. Raamat I (kommenteerida nähtamatu teksti või luuletust) 5. Raamat II (essee vähemalt kaks tööd ühest žanrist) |
|-----------|--|---|---|

Nagu on näha, IB ainekava struktuur on väga erinev RÕK-is sisalduvast ainekava struktuurist. Suureks erinevuseks on see, et IB diplomiõppe ainekavas on tegemist eesti keele ja kirjanduse integreeritud õppega, milist RÕK-is muukeelsetele ei ole. RÕK eesti keele teise keelena ainekava on põhjalikum ja sisaldab viis või kuus osa: õppe- ja kasvatuseesmärgid, õppeaine kirjeldus, õpitulemused, õppesisu ja õppetegevus (põhikoolis veel hindamine) (PRÕK Määrus 1, Lisa 2; GRÕK Määrus 2).

Mingil määral on need ka sarnased: oskuste all märgitakse seda, mida aasta või kursuse lõpuks õpilane peab oskama; tundide all teemad või teosed, mida käsitletakse; hindamise all need tegevused või tööd, mida langevad hindamise alla.

Alapeatüki kokkuvõtteks võib öelda, et IB ja RÕK õppekavades on üks suurematest erinevustest see, et ainekavad kannavad erinevat iseloomu. IB kavad on lühemad ja üldisemad ning RÕK vastupidi – suuremahulised ja põhjalikumad. Kuna tegemist on sellise õppeprogrammiga, mille kättesaadavus on tingitud rahalisest faktorist, oletatakse, et on olemas teisi IB hariduskorralduslikud dokumendid, mis ei ole avalikult kättesaadavad.

Kuna IB õppeprogramm on rahvusvaheline (selle eripäradest vt ptk 2.3.1.), kus õppeained rühmituvad teatud reeglite järgi, võib suhestada *Language A* kursusse kuuluva eesti keel ja kirjandus riikliku õppekava A-võõrkeelega või eesti keele teise keelena ainega. Kuid IB eripära on see, et selles on eesti keel ja kirjandus koos, võrreldes RÕK ainekavadega, kus on need ained eraldi.

4.3. Tunnivaatluste analüüs

Kuna eesti keele ja kirjanduse ainekava ERK IB õppeprogrammis kannab üldist iseloomu, oli vaja uurida, kuidas see rakendub. Käesoleva uurimistöö raames oli teostatud vaatlus. Töö autor on tutvunud keeleõppe tulemusi mõjutavate teguritega ning käesolevas peatükis teostatakse tunnivaatluste analüüsi nende valguses. Eesmärgiks oli uurida ja välja selgitada, milliseid motivatsioonistrateegiaid õpetaja kasutab eesti keele ja kirjanduse tundides ning analüüsida ERK õpilaste saavutused aines.

Selleks, et sündmuste loomulikku kulgu mitte häirida, uurija tegi korduvad külaskäigud ERK-sse 2013/2014 õppeaasta jooksul. Selle tulemusena uuritavad kohanesid vaatlejaga ning kogutud andmed võib pidada objektiivseteks. Oli viidud läbi nii süstemaatiline- kui ka osalusvaatlus. Kokku uuringu alla langesid IB alg-, kesk- ja diplomiõppe astmel 45 eesti keele ja kirjanduse tundi. Tunnivaatluste kirjeldamisel on kasutatud näiteid õpetaja kõnest, mis on eristatud kursiiviga. Tuleb mainida, et võrreldes riiklikke õppekavade alusel õpetavate koolidega, kus õppetunni arvestuslik pikkus on 45 minutit ja iga õppetunni kohta on vahetund vähemalt kümme minutit (PGS § 24, lg 5), IB õppeprogrammi alusel tegutsev ERK kooli õppetund kestab vaid 40 minutit ja vahetund üldjuhul 3 minutit. Eripäraks võib peeta ka õpperühma suurust. Õppeaastal 2013/2014 kõige väiksemas õpperühmas oli kaks IB keskastme õpilast, kes õppisid eesti keelt algtasemel ja kõige suuremas oli kolmteist IB diplomiõppe õpilast, kes õppisid eesti keelt ja kirjandust.

Lähtuvalt IB õppeprogrammi spetsiifikast osalusvaatluse abil on püütud välja selgitada tegelikku olukorda seoses järgmiste keeleõppe tulemusi mõjutavate teguritega:

- eesti keele ja kirjanduse tundide ülesehitus;
- osaoskuste arendamise osakaal;
- õpilase ja õpetaja vaheline verbaalne interaktsioon;
- motivatsioonistrateegiaid

Tunnivaatlustest selgus, et suurem osa tundidest kõikides õppeastmetel on sellised, kus suuremal määral tegeletakse rääkimise ja aruteludega. Isegi siis, kui käib iseseisev töö, klassis arutatakse aktiivselt töö käiku. Õpetaja pidevalt esitab küsimusi (küsimused lühikesed ja kogu õpetaja kõnest moodustavad kõige suurema osa.), mis suunavad õpilaste mõttekäiku, hoiavad tööhoos, ega lasa rikkuda distsipliini. Kui tunni käigus kiputakse teemadest kõrvale kalduda, siis õpetaja ei takista üldist iseloomu kandva keeluga, vaid kasutab erinevaid suhtlemistehnikaid. Kõige vähem tundides tegeldakse lugemisega.

Sõnavara osaoskuse arendamise tehnikad sõltusid nii vanusest, kui ka keele oskustasemest. IB algastme õpilastele, kes alles alustasid eesti keele õppimisega, sõnavara rikastamiseks on õpetajal tehtud töölehed, mille täitmisel õpetaja esitab täiendavaid küsimusi ja räägib õpilastega elulistest teemadest. IB keskastme algajatel on oma muutumatu tehnika: väikestele paberilehtedele on kirjutatud ühele poole sõna eesti keeles ja teisele poole inglise keeles. Uued sõnad õpilased võtavad õppimiseks koju ning järgmise tunni alguses õpetaja kontrollib kümme sõna ja paneb hinde. Kuna IB diplomiõppes õpitakse eesti keelt ja kirjandust, sõnavara rikastamine toimub enamasti ilukirjanduse lugemise ja analüüsimise kaudu. Tööd õpikute ega töövihikutega ei ole.

Kirjaoskuse arendamisega tegeletakse suuremal määral diplomiõppes, alates 10. klassist. Sellel on oma põhjendus: lõpetajad peavad eksamil kirjutama nii 1500 sõnalise kui ka pikema, 4000 sõnalise esseed. Kirjutamisega tunnis tegeletakse samaaegselt aruteluga, mis on üsna ebatavaline teooria vaatenurgast. Samas, õpetajal on võimalik anda nõuandeid ja vastata õpilaste küsimustele kirjatöö valmimise protsessis, mis omakorda võib tuua head tulemused. IB keskastme nii algajate kui ka edasijõudnute puhul kirjaoskust arendatakse vähesel määral. Näiteks õpilased on harjunud saama kodutööks luuletuse kirjutamist või seinaplakati tegemist teatud teema kohta. IB algtaseme lapsed kirjutavad vaid üksikuid sõnu töölehtedel.

Suulise osaoskuse arendamisel on kõikides IB astmetes suurim osakaal. Nagu oli ülespool mainitud, tunnis on kõige rohkem kuulda arutelusid. Põhjenduseks võib olla siinkohal IB õppeprogrammi üks eesmärkidest: suunata õpilast üle maailma arenema

aktiivseiks, hoolivaiks ja eluaegset õppimist nautivaiks inimesteks, kes mõistavad, et ka nende omadest erinevad maailmavaated ja arvamused võivad õiged olla. (International... 2015)

Kuulamisoskuse arendamiseks õpetaja ei kasuta erilisi vahendeid. IB diplomiõppe õpilastele korraldatakse vahetevahel kohtumisi tänapäeva kirjanike ja luuletajatega. Kuid peamiselt kuulamisoskusega kõikides klassides sõltumata keeleoskusest tegeletakse kaudselt, kui käib arutelu.

Motivatsiooni strateegiatest (vt ptk 3.2) on märgatud:

Põhitingimuste loomine

- Õppijatele näitamine, et on väärtustatud sihtkeele õppimist kui rikastavat kogemust;
- Õppijatele näitamine, et nende edusammudest hoolitakse;
- Igale õppijale on pööratud tähelepanu;
- Õppijate jaoks ollakse valmis;
- Õppijatest hoolitakse;
- On kasutatud huumorit (diplomiõppe õpilastele: „*Me läheme nüüd tõsise töö juurde, ees ootab eksam, kõik plaanivad oma haigused edasi*“);

Motivatsiooni tekitamiseks

- On kutsutud vanemate klasside õpilased jagama oma positiivseid kogemusi keeleõppest (diplomiõppe 12. ja 10. klassi õpilaste tunnid kord nädalas toimuvad koos);
- On rõhutatud keeleõppe neid külgi, mis õppijatele meeldivad (õpetaja viis läbi õpilastele küsitluse eesti keele õppimissoovi kohta, õppematerjalides esinevate harjutuste ja teemade populaarsuse ja vajalikkuse kohta);

- Õppijate esimesed kokkupuuted sihtkeelega on muudetud positiivseks kogemuseks;
- Lisatud on sotsiokultuuriline komponent töökavasse (kord kuus üheks topelttunniks minnakse koolimajast välja);
- Õppijaid on viidud kokku sihtkeelekõnelejatega ning tutvustatud kultuuriloomingut (kord õppeaastas korraldatakse Eesti päeva, kus õpilased saavad võimaluse osaleda erinevates meistriklassides);
- On julgustatud õppijaid kasutama sihtkeele oskust elulistes situatsioonides (õpetaja palub algastme õpilasi pöörata tähelepanu osalusvaatlejale ja esitada talle lihtsad küsimused, mis neid huvitab);
- On kontrollitud, et õppijad mõistavad, mida tähendab ülesande edukas sooritamine (minnakse üle ingliskeelsele seletusele);
- Õppijate vajadused, eesmärgid ja huvid on selgitatud ning arvestatud nendega töökava koostamisel;
- Õppijate aineteadmised, igapäevaelu kogemused ja taustteadmised on omavahel seotud;
- Õppijate võimalike ekslike arusaamade ja ootustega on tegeletud positiivselt;
- Keelte õppimise erinevaid viise ja tegureid on tutvustatud;

Motivatsiooni säilitamiseks

Keskendutud on tunnis ka motivatsioonile, mitte ainult infovoole (õpetaja IB algastme õpilastele: *„Kas sa nägid vampiiri? Tõesti? Kas nad on hirmutavad? (toimunud halloweeni kohta) Kas meil olid piraadid? Kas keegi riietus vampiirina?);*

- Aeg-ajalt on tehtud midagi ootamatut (õpilane: *„Mul ei ole kirjutamise tuju“*, õpetaja: *„Siis ma ei saa midagi parata, kui sul ei ole tuju. Ma võin sulle porgandi anda.“*, õpilane: *„On kommi?“*, õpetaja jagab huumoriga komme);

- Õppetegevusi on personaliseeritud (IB algastme õpilastele: „*Igatiks valib endale lemmikvärvi paberi, kirjutavad oma nime ja joonistavad puuvilja, mis kõige rohkem meeldib. Kellelegi ei ütle*“, õpilane: „*Aga mulle meeldib kaks*“, õpetaja: „*Siis joonista kaks!*“)

Õppijate enesehinnangu tõstmine

- Õppijaid on julgustatud
- Õppijatele on antud positiivne tagasiside;
- Õppijate rahulolu on tõstetud;
- Õppijaid on hinnatud motiveerival moel.

Tunnivaatluste käigus erilise tähelepanu alla langesid eesti keele ja kirjanduse tunnid IB diplomiõppes. Tegemist on IB diplomiõppe A-keele õppekavaga, kus õpitakse keelt kirjanduse kaudu. Ainekava järgi kursuse teemadeks on erinevate autorite teosed või luule (vt ka ptk 4.2). Iga autori loomingu kohta tundide arv ei ole kindlaks määratud ja sõltub pigem õppijate saavutustest. Tähtsal kohal on see, et kogu kolme-aastase kursuse jooksul kõikide teemadega on tegeletud piisavalt eksamite sooritamiseks. Ühe teosega tegeletakse seni, kui kõiki õppijate tulemused on head või märgatavalt paranenud võrreldes eelnevate sooritustega. Indikaatoriks on klassis kirjutatud kirjand või luuleanalüüs. Soovi korral õpilased võivad teha tööd arvutis. Klassikirjandile eelneb õppetöö plaani järgi, mis reeglina sisaldab viis osa. Näitlikustamiseks käesolevas magistritöös kirjeldatakse plaani, mis käsitleb Viivi Luige teost „Seitsmes rahuukevad“:

1. Loetu kontrollimine. Õpetaja jagab klassis küsimused valikvastustega töölehtedel, õpilased iseseisvalt vastavad. Vastuseid kontrollitakse koos, vajadusel kasutatakse raamatut. Teose läbilugemine on enne teema käsitlemist klassis alati kodutööks.
2. Tegelaste kirjeldus. Õpetaja jagab klassis töölehed, kus on kirjas tegelaste nimed. Ajurünnaku käigus pannakse kirja vastuseid kas töölehele või arvutisse. Vajaduse korral töö lõpetatakse kodus.

3. Küsimustele vastamine teose põhjal. Samamoodi, õpetaja jagab klassis töölehed, kus on kirjas küsimused. Ajurünnaku käigus pannakse kirja vastuseid kas töölehele või arvutisse. Vajaduse korral töö lõpetatakse kodus. Teose „Seitsmes rahukevad“ küsimused:

- Millised on ajastu (sõjajärgne periood, nõukogude kord jne) märgid antud teoses?
- Milline on lapse maailm antud teoses? Kas see erineb täiskasvanute omast? Mille poolest?
- Millised on naised teoses? Kirjelda ja võrdle neid omavahel/ meestega.
- Milline on autori keelekasutus? Kas esineb arhaisme, zargood, murrakut, vähekasutatud sõnu, sümboleid?
- Kuidas kajastuvad teoses tunded – armastus, vihkamine, ükskõiksus, hirm, teadmatus, turvatunne jne? Mis domineerib?
- Milline oli sinu arvates autori suhe peategelasega ja antud ajastuga?
- Kas sa ise oleksid tahtnud sellel ajastul ja selle riigikorra ajal elada? Miks?
- Milliseid teadmisi või tundeid andis sulle selle teose lugemine?

4. Kirjandusteose analüüs. Et oleks lihtsam kirjandit kirjutada, tuleb teos enne läbi analüüsida ja teha kokkuvõte. Õpetaja jagab klassis töölehed, kus on kirjas punktid, mille kaupa teostada kirjandusteose analüüsi. Tavaliselt on need küsimused iga teose kohta sarnased. Ajurünnaku käigus pannakse kirja vastuseid kas töölehele või arvutisse. Vajaduse korral töö lõpetatakse kodus. Teose „Seitsmes rahukevad“ analüüsi punktid:

- Autorist kokkuvõte (pere, haridus, ametid, eraelu, tervislik seisund jt võimalikud mõju avaldanud tegurid)
- Teose toimunud sündmustiku aeg ja koht

- Ühiskonnakord ja ajaloolised tegurid
- Peategelase (-tegelaste) (nimi, kes) iseloomustus, areng teose vältel
- Kõrvaltegelase (-tegelaste) (nimi, kes) iseloomustus, areng teose vältel
- Põhisündmused, süžee
- Kulminatsioon või lõpplahendus (vastavalt kumb olulisem)
- Autori keel ja lauseehitus
- Mis tüüpi kirjeldused ning mida põhiliselt kirjeldatud
- Dialoog, monoloog või jutustav vorm (minavormis või kõrvalvaatajana)
- Teoses esinenud sümbolid ja olulised viited (näiteks piiblile või mõnele muule teosele)
- Autori sõnum
- Kokkuvõtte ning põhjendus – kas ja miks meeldis, ei meeldinud, jäi meelde, tundus uudne vms.

5. Teose põhjal klassikirjandi kirjutamine ühel pakutavatest teemadest (tavaliselt vähemalt viis). Teose „Seitsmes rahukevad“ teemad:

- Laps ja tema maailm – alati rõõmus ja eriline, südamlilik ja vahetu olenemata kehtivast riigikorrast
- Ajaloo hõng
- Elu Eestis Teise Maailmasõja-järgsel ajal läbi lapse silmade
- Kuidas ja mil määral kajastuvad teoses tunded – turvatunne, hirm, teadmatus, ükskõiksus, armastus, sõprus jm
- Naise roll nõukogude ühiskonnas
- Nõukogude propaganda kajastumine ja mõju Eesti külaelus

Kui klassikirjand on kirjutatud, õpilased annavad oma kirjandi või saadavad selle õpetaja elektronpostile. Tagasiside klassikirjandile on nii kirjalik, mida uuritakse järgmises peatükis, kui ka suuline. Peale esmakordset kontrolli, õpetaja toob välja järgmisel tunnil üldised vead või arenemist vajavad oskused. Vajaduse korral pühendatakse õppeaega grammatilistele teemadele.

Tunnivaatluste käigus oli märkimisväärne see, et sõltumata töö liigist klassis käis pidev arutelu teema kohta küsimus-vastus vormis. Nii õpetaja kui ka õpilased esitasid küsimusi. Kuna IB õpilased on harjunud mõistma, et ka nende omadest erinevad maailmavaated ja arvamused võivad õiged olla, klassis tihti toimus ka diskussioon. Klassikirjandi kirjutamise käigul õpilased samuti võisid esitada küsimusi. Väga harva oli märgata klassis täielikku vaikust rohkem, kui kolm minutit. Arutelu kandis ka emotsionaalset iseloomu, mis oli võtmeks pingevaba õhkkonna loomiseks.

Tuginedes teoreetilisele osale käesolevas töös võib teha järgmised järeldused. Tunnivaatlustest selgus, et eesti keele ja kirjanduse õpetamine ERK-s IB õppeprogrammis tugineb valdavalt Komensky põhiprintsiipidele (õppimine toetub emotsioonidele ja kogemusele; õpetamine on suuline, klassid on varustatud objektide, mudelite ja näitlikke õppevahenditega), efektiivse tunni ülesehituse poolest toetub Dale'i püramiidile (õpilased samaaegselt arutavad ja kirjutavad). Kirjandite puhul on tegemist aeganõudva, kuid efektiivse meetodiga – protsesskirjutamisega, mille kaudu õpilased õpivad ja arendavad oma oskusi.

4.4. Kirjalike tööde tagasiside analüüs

Eelkõige tuuakse esile eesti keele ja kirjanduse hinnatavate tööde spetsiifikat ning leitakse vastuse küsimusele, kuidas kujuneb eesti keele hindamine IB õppekava järgi. Kõne alla tulevad nii õpilaste jooksvate tööde kui ka lõpueksamite hindamiskriteeriumid. Seejärel tuleb leida vastuse, kuidas suhestuvad need tulemused riikliku õppekavaga.

Käesolevas peatükis analüüsitakse neid hindelisi kirjalikke töid, millele juurdepääs oli võimalik ERK-s. Sellisteks on aastal 2012–2013 tehtud 6.–12. klassi õpilaste eesti keele ja kirjanduse ainete järgmised tööd:

- 1) 6.–9. klassi eesti keele eksam edasijõudnutele;
- 2) 6.–9. klassi eesti keele eksam algajatele;
- 3) Language A Estonian Literature HL 11.klass;
- 4) Language A Estonian Literature HL 10.klass;
- 5) Klassikirjandid 10.–12. klassid.

Töid analüüsitakse efektiivse tagasiside valguses, mille aluspritsiibid olid uuritud ptk-s 3.3 ning see põhineb tagasiside sisu nõuete analüüsimudelile (vt Lisa 1)

4.4.1. 10.–12. klassi kirjalikud tööd

Allpool olevas tabelis 3 analüüsitakse õpetaja tagasisidet 10.–12. klassi õpilaste klassikirjanditele ja eksamitöödele. Klassikirjandeid diplomiõppe õpilased kirjutavad iga käsitletud teose (nimekirja vt ptk-st 4.2.) kohta ühe akadeemilise tunniga, ehk ERK-s 40 minuti jooksul. Kirjutada on võimalik õpilase soovi järgi kas arvutis või paberil. Reeglina kõik kirjutavad arvutis. Abiks on teos. Nõuded kirjandile on samad, mis eksami sooritamisel. Peale esmakordset kontrollimist õpetaja otsustab, kas seda on vaja täiendada või mitte. Õpilane tegeleb klassikirjandiga seni, kui saab hea tulemuse.

Tabeli lugemist toetavad Lisas 2 toodud S. Brookharti nõuded tagasiside sisule.

Tabel 3. Tagasiside 10.–12. klassi õpilaste kirjatöödele

| Õpetaja kommentaarid | Tagasiside analüüs |
|---|---|
| <i>Kõik on suurepärane – kolm korralikku väidet ja arutus, aga igas lõigus pole tsitaati. Lisa need ja esita uuesti, siis</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine |

| | |
|---|--|
| <p><i>väärid „7“</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Suhtumine: positiivne, kriitiline <p>Kommentaari sisaldab informatsiooni, mida õpilane saab kasutada. Õpilane saab teada, kus ta on kvaliteetset tööd teinud, kus ta peab midagi muutma või parandama, mis on järgmine samm, millele keskenduda.</p> |
| <p><i>Nõuetekohane arutus, lausesta paremini üks väide, tsitaadid asjakohased. „7-„</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine • Suhtumine: positiivne, kriitiline |
| <p><i>Lõpuks väga hea tulemus, eriti, kui arvestada, et see on sinu esimene IBD nõuetele vastav kirjandihakatis. Näha on, et kirjutamisega sul probleeme ei ole, tubli!</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus • Võrdlusalus: õpilase eelmisele sooritusele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine, hinnangu andmine • Suhtumine: positiivne <p>Kommentaaris on arvestatud õpilase arengutasemega. Tagasiside tugineb õpilaste ja situatsiooni tundmisele. Ei ole teooria seisukohast hea, et tagasiside sisaldab hinnangut.</p> |
| <p><i>Kirjutamisioskusega sul probleeme pole, ka õigekiri tundub olevat korras. ÕPI ÄRA: kelle-le-gi Nüüd pead lihtsalt aru</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus, protsess • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine, |

| | |
|---|--|
| <p><i>saama, mida kujutab endast IB kirjand ja kuidas seda kirjutada. Analüüs ja arutlus eelkõige! Seda peadki õppima! Täienda ja paranda ning saada tagasi. Alustuseks „5“</i></p> | <p>õpilase eelmisele sooritusele viitamine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eesmärk: kirjeldamine • Suhtumine: positiivne, kriitiline <p>Kommentaari kirjeldab täpselt õpilase tugevaid külgi ja vajakajäämisi. On osutatud vigadele ja jagatud soovitusi. Puuduste suhtes on olnud kriitiline, kuid innustatud õpilast nendega tegelema.</p> |
| <p><i>EI JÄÄ IKKA RAHULE, liiga palju raskestimõistetavaid kohti, pead veel rohkem selgitama. Esimene tsitaat sellesse lõiku ei sobi. Ma tean, et sa saad paremini ja ma usun sinusse. Palun proovi veel. ootan uut varianti.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus, protsess, eneseregulatsioon, õpilane • Võrdlusalus: • Eesmärk: • Suhtumine: kriitiline |
| <p><i>Tänuksid on vähemalt 3–4 tükki, katsu vältida. Ja komasid puudub kümnete kaupa. Kirjutada sa oskad, eneseväljendusoskus on hea. Korrektnel kirjand, kuigi midagi uut ega kaasahaaravat siit välja ei loe. Kohati on eesti keelele mitteomane lauseehitus, aga ma ei hakanud seda ümber tegema. Sinu keelekasutuses on toimunud taandareng inglise keele olulisuse tõttu, kahju. Arvestades su enda võimete skaalat, panen seekord „5 plussi“, sest suudad palju paremini.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus, protsess, eneseregulatsioon • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine, õpilase eelmisele sooritusele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine • Suhtumine: positiivne, kriitiline <p>Kommentaaris on osutatud vigadele, kuid ei parandatud õpilase töös, jagatud soovitusi. Nagu teooriaski, on nõrga õpilase puhul võrreldud sooritust tema eelneva sooritusega.</p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>Palju komasid seekord puudu. Teksti liigendamiseks on need hädavajalikud, sa ei kasuta ju lihtlauseid, vaid keerulisi põim- ja kiillauseid. Seega keele-, stiili- ja komavigade tõttu praegu üks hinne alla. Kirjand ise on korrektne, väited sobivad, aga emotsiooni kirjandis pole, oled ise sama ükskõikne ja hoolimatu kui peategelane, igav lugeda. Lisa veel üks tsitaat. „6 pluss“</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus, õpilane • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine, õpilase eelmisele sooritusele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine • Suhtumine: positiivne, kriitiline <p>Olulisemad tugevused ja puudused on kommentaaris välja toodud. Vigadele ja puudustele on osutatud koos positiivse sõnumiga. Siiski ei ole hea teooria seisukohalt anda hinnangut õpilase isiksuse kohta.</p> |
| <p><i>Sinu parasiitsõna on suhtes: selles suhtes, tuleviku suhtes, tüdruku suhtes jne. Väldi seda, see on väga ebamäärane. Jah, nüüd on kena „6“.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus, protsess, eneseregulatsioon • Võrdlusalus: õpilase eelmisele sooritusele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine • Suhtumine: positiivne, kriitiline <p>Vigadele ja puudustele on osutatud koos positiivse sõnumiga. Õpilasele on antud informatsioon, mida saab tulevikus kasutada.</p> |
| <p><i>See on hoopis vastupidine tsitaat sinu mõtetele, just praegu tulebki muretseda nii oluliste asjade pärast. Ikka vaja parandada ja esitada veel!</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine, hinnangu |

| | |
|--|---|
| | <p>andmine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suhtumine: negatiivne <p>Teooria järgi tuleb hoiduda hinnangutest ja mitte osutada vigadele ja puudustele ilma positiivse sõnumita.</p> |
| <p><i>Nüüd juba päris tugev kirjand. Kasutatud allikad ikka puudu.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine, õpilase eelmisele sooritusele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine • Suhtumine: kriitiline <p>Ei ole kirjeldatud seda, mis täpselt on hästi tehtud. Vigadele ja puudustele on osutatud koos positiivse sõnumiga.</p> |
| <p><i>ARENGURUUMI VEEL ON. ARVESTADES, ET SEE ON SU ÜKS ESIMESI LUULEANALÜÜSE, SAAD „7“, ST ET ALGAJA TASANDIL OLED TEINUD SUUREPÄRASE TÖÖ. TUBLI! OSA ASJU PUUDU, MÄRKISIN TEKSTIS. LISA KA SIIRE (ANŽAMBMAAN), RIDA 9–10</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus, õpilane • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine, õpilase eelmisele sooritusele viitamine • Eesmärk: kirjeldamine • Suhtumine: positiivne, kriitiline <p>Kommentaar on kirjutatud suurte tähtedega, mida võib seostada õpetaja emotsionaalse suhtumisega (positiivne). Osutatud on õpilase vigadele, jagatud soovitusi. Õpilane on innustatud ja saab kasutada informatsiooni edaspidistes töödes.</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>Arvestades KESKTASET (11.klass) on töö väga hea. „7“ (Järgmsel aastal saab selle eest „6“), arenguruumi on. TEKSTIKS SUUREPÄRASELT ARU SAADUD!</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fookus: sooritus, protsess • Võrdlusalus: kriteeriumitele viitamine, • Eesmärk: kirjeldamine • Suhtumine: kriitiline <p>Õpilase sooritust on võrreldud kriteeriumitega. Kommentaaris on arvestatud õpilase individuaalse arenguga. Ei ole kirjeldatud, mis on täpselt hästi tehtud. Eriline on see, et õpetaja kasutab suuri tähti, et rõhutada kõige suurimat õpilase saavutust.</p> |
|--|--|

Kokkuvõtteks võib öelda, et suurem osa õpetaja kommentaaridest on sellised, mis teooria järgi aitavad last. (vt ka ptk 3.3) Arvestatud on õpilaste oma individuaalse arengutasemega. Kommentaarides esineb ka ebaefektiivseid tagasiside tunnuseid. Hea kirjandi saamine on pikaajaline protsess eriti ebaedukate õpilaste suhtes. Siinkohal on erilist tähelepanu väärt, et sammhaaval lahendusi pakkudes ei mata õpetaja õpilast, kes esimesi edusamme teeb, nõuannete laviini alla. Tähtis on, et õpetaja viitab sellele, et õpilane hakkab oma raskustest välja rabelema, ja pakub välja, mida võiks teha edasi.

4.4.2. 6.–9. klassi kirjalikud tööd

Eesti keele eksamis algajatele (6–9 klass) ei esine nii palju kirjaliku tagasisidet, nagu klassikirjandite puhul. Siin on võimalik luua seost teooriaga, mille järgi efektiivne tagasiside sõltub ülesande liigist ja kirjalikku tagasisidet on mõistlik anda eelkõige sellistele kirjalikele sooritustele, mille puhul on õpilastel suurem loominguline vabadus. Sellest võib järeldada, et ei ole mõistet anda kirjalikku tagasisidet töödele, kus loominguline vabadus puudub või on väike. Kuna käesoleva töö autorile olid kättesaadavad just sellised tööd, analüüsitakse ka nendes õpetaja tagasisidet.

Tavaliselt on tagasisideks järgmised üldised kiitused:

Very good! Väga tubli!

Not bad ☺

Hästi! ☺

☺!!! Good!!!

Tubli! ☺

☺Hästi! ☺

Väga tubli! Uskumatult tubli! ☺

☺☺☺

Ainult ühte kommentaari ei või pidada kiituseks: *Vale ☹*

Teooria kohaselt sellised üldised märkused ei aita õpilast edasi. Kuid arvestades sellega, et tegemist oli selliste töödega, kus loominguline vabadus ei olnud suur, ei tasu analüüsida õpetaja tagasisidet nii kriitiliselt. Neid kommentaare vaadates kohe võib tähele panna, et õpetaja kasutab palju naerusuid ja hüüumärke. Selliste võtete kohta teoorias töö autor ei leidnud informatsiooni, kuid loogiliselt võib oletada, et need on lapsemeelsed ja emotsionaalsed. Õpilane võib tajuda, et õpetaja ei ole ükskõikne tema väikeste edusammude suhtes, kuna töö soorituse käigus viitab neile. Ning just see asjaolu leiab aset teoorias, millele tuginedes võib teha järelduse, et tegemist on sellise tagasiside andmise meetodiga, mis ei lase õpilasel pettuda, ega tunda, et ta on rumal. Arvestades, et tegemist on eesti keele õppijaga algtasemel, siis võib arvata, et õpetaja tegi ennetavat tööd, kirjutades üldist iseloomu tagasisidet õpilase iga edukalt tehtud sammu kohta. Samuti on näha, et osa kommentaaridest algajate töös on ingliskeelsed, kuna on oluline, et õpilane saaks tagasisidest aru. Õpetuslikul eesmärgil on suuremal määral ingliskeelsed kommentaarid töödes dubleeritud eesti keelde.

Alapeatüki kokkuvõtteks võib öelda, et uuritud kirjalikes töödes tagasiside kannab individuaalset iseloomu. Selles arvestatakse nii keeleõppija oskuste (IB keskastme algaja, edasijõudnud või IB diplomiõpe) kui ka töö iseloomuga. Algajatele on tagasiside kohati inglise keeles, kuid tõlgitud eesti keelde. Loogiliselt võib ka järeldada, et selle

taga on rühma suurus: mida väiksemad need on, seda paremini saab õpetaja mõista iga õpilase vajadusi.

Üks tagasiside eripära eesti keele ja kirjanduse aines ERK-s on, et see kannab emotsionaalset iseloomu. Eriti algajate puhul. Eesti koolikorraldust reguleerivates aktides, ega selles viitavates metoodilistes võtetes ei leidu kokkupuuteid tagasiside ja emotsionaalse faktori vahel. Võib oletada, et selline omanäoline tagasiside sõltub õpetajast endast. Aga võib ka IB õppeprogrammist. Kuid pidades silmas eeskätt fakti, et tema õpilaste tulemused on kõrged, võib järeldada, et see meetod on efektiivne. Ja siinkohal tuleb meelde tuletada teooria käsitlust (vt ka ptk 3.1), millele toetudes saab järeldada, et arvestades õpetaja hea tööga saab rääkida ka õppekava efektiivsusest. Õpetaja iseloom toetab õppekava eesmärkide täitmist.

Kokkuvõte

Käesolevas magistritöös on vaatluse all eesti keele ja kirjanduse õpetamine IB õppeprogrammi järgi. Töö eesmärk oli uurida ERK-s ülalmainitud ainete õpetamise efektiivsust tagavaid tegureid, analüüsides õpetamispraktika jooksul kogutud andmeid nii teoreetiliste, statistiliste kui ka seaduslikke andmete valguses. Uuring on teostatud arvestades nii teaduslikke, kui ka filosoofiliste ja poliitiliste aspektidega. Andmete kogumiseks on kasutatud vaatluse kombineeritud meetod: süstemaatilist ja osalusvaatlust.

Töö esimeses teoreetilises osas (ptk 2) on tutvustatud õppekavade olemust. Selle eesmärgiks oli jõuda selgusele, millest lähtutakse Eesti üldhariduskoolide eesti keele ja kirjanduse õppekorralduses. RÕK-i koostamisel on lähtutud õigusaktidest, hariduspoliitilistest dokumentidest, teadusuuringutest, Eesti ja rahvusvaheliste koolide kogemustest, rahvusvaheliste organisatsioonide hariduspoliitilistest dokumentidest ning soovitusetest. IB õppekava on sõltumatu poliitilisest või administratiivsest survest, mis võimaldab katkematult keskenduda hariduse eesmärkidele. See on ilmselge, kuna tegemist on rahvusvahelise õppeprogrammiga.

Teine teoreetiline osa (ptk 3) käsitleb teadmiste omandamist mõjutavaid tegureid. Selgus, et neid on palju ja nende külluse tõttu on keskendutud ainult nendele aspektidele, mis töö autorile näivad kõige olulisemad: õpimotivatsioonile, tagasisidele ja õppetunni korraldusele. Valiku aluseks oli see, kui oluline on teatud aspekt efektiivse ja eduka õppe seisukohast ning ka asjaolu seoses materjalide kättesaadavusega. Õpimotivatsiooni käsitlevas peatükis jõutakse järelduseni, et olulisim roll teadmiste omandamise protsessis on kanda just õpetajal. Seega ka tema kvalifikatsioonist sõltub ka õpilaste teadmiste omandamine ja sellest tulenev edukus. Kui luua seost kahe teoreetilise peatüki vahel, siis võib pidada Eesti haridussüsteemi üheks domineerivaks vajaduseks õpetaja kvaliteedi arengu toetamist. Efektiivset tagasiside andmist õppetöole uuriti tuginedes Brookharti teadustöödele, arvestades Eesti hariduskorralduslikke

dokumentidega. Selgus, et RÕK-i järgi on tagasiside üks hindamise viise ja on õppimist toetav ehk kujundav. Tagasisidestamisel oluliseks võib pidada tagasi- ning edasivaatava komponendiga arvestamist. Õppetunni korraldust käsitlevast peatükist selgus, et efektiivne tund on selline, kus nii õpilane kui ka õpetaja on aktiivsed, kuid arvestades õpilaste erinevate õpistiilidega on raske öelda, milliseid tegevusi sooritades õpilased on aktiivsemad. Efektiivse tunni kavandamisel õpetaja peab lähtuma õpilaste individuaalsuse tundmisest, mis on suurema tõenäosusega võimalik väikese õpperühma puhul.

Magistritöö uurimuslikus osas (ptk 4) on analüüsitud ainekavasid, tunnivaatlustest kogutud andmeid ja ka õpilaste kirjutisi õpitulemusi mõjutavate tegurite valguses.

Uurimusliku osa esimeses alapeatükis (ptk 4.1) on tutvustatud ERK eripärad: hindamine, eksamid ja õppematerjalid. Selgus, et IB hindeskaala on laiem ja ruumi hinne moodustamiseks on rohkem. Teadmiste omandamise osakaalu suhtes on see nõudlikum võrreldes riikliku hindamisega. Selleks, et ülikooli sisse astuda, riigieksami asemel arvestatakse sama aine lõpueksami hinnet, mis teisendatakse 100-punktisele skaalale. Ka IB lõpueksameid võib mingil määral suhestada bakalaureusetööga. Üks eesti keele ja kirjanduse aine eripäradest ERK-s on ka õpikute puudumine. Võrreldes eesti keele ja kirjanduse õppematerjalidega, mis vastavad RÕK-le, on need ERK koolis õpetaja enda poolt loodud või valitud õpilaste vajadustest ja motivatsiooni vaatenurgast lähtuvalt.

Uurimusliku osa teises peatükis (4.2) uuriti ERK eesti keele ja kirjanduse ainekavu. Fookuses olid 6.–12. klasside ainekavad. Selgus, et need on üsna erinevad võrreldes RÕK-is sisalduvate ainekavadega; kannavad üldist iseloomu ega toeta õpetaja tööd. Kuna tegemist on sellise õppeprogrammiga, mille kättesaadavus on tingitud rahalisest faktorist, oletatakse, et on olemas teisi IB hariduskorralduslikud dokumendid, mis ei ole avalikult kättesaadavad. Selgus ka, et IB eripära on see, et selles on eesti keel ja kirjandus koos, võrreldes RÕK ainekavadega, kus on need ained eraldi.

Alapeatükis 4.3 teostatakse tunnivaatluste analüüsi. Selleks oli kasutatud nii süstemaatilise- kui ka osalusvaatluse meetod. Kokku uuringu alla langesid IB alg-, kesk- ja diplomiõppe taseme 45 eesti keele ja kirjanduse tundi. Kogutud andmeid on analüüsitud üheskoos. Tunnivaatlustest selgus, et nii alg-, kesk- ja diplomiõppe astmel eesti keele ja kirjanduse tundide õppetegevused on korraldatud vastavalt teoorias uuritud efektiivse õppimisprotsessi põhiprintsiipidele. Tunni kavandamisel õpetaja lähtub õpilaste tempost, mitte ajakavast, kuna mõni teema võib olla raskem ja seetõttu nõuab rohkem aega. Osaoskuste arendamiseks on teatud kindlad meetodid, ja need sõltuvad õppeastme eesmärkidest. Suurem osa õppetööst ühe ainetunni ulatuses on seotud rääkimisega, mis kannab analüüsivat ja arutlevat iseloomu. Õpetaja lähtub õpilaste tempost, mitte ajakavast. Mõni teema võib olla raskem, seetõttu mitte õpetaja ajakavast.

Uurimusliku osa viimases peatükis analüüsitakse õpilaste kirjutistele tagasiside andmist. Kättesaadaval oli kokku 13 eesti keele ja kirjanduse kesk- ja diplomiõppe astme õpilaste kirjalikku tööd, mille hulgas olid eksamid ja klassikirjandid. Kirjalikke töid analüüsiti efektiivse tagasiside valguses. Kuna loovtööde tagasiside iseloom on põhjalikum, oli teostatud tagasiside analüüs 10.–12. klassi õpilaste kirjatöödele toetudes Brookharti analüüsimudelile (Lisa 3). Selgus, et tagasiside on individuaalse iseloomuga. Hindamisel on arvestatud õpilaste arengutasemega, positiivse sõnumi kõrval on viidatud töö puudujääkidele ning antud nõuanded. 6.–9. klassi eksamitöodes ei esinenud palju tagasisidet töö iseloomu tõttu. Need on üldised, ega ei sisalda teooria järgi informatsiooni, mis aitaks õpilast edasi. Kuid neid uurides võib täheldada, et need sisaldavad emotsionaalsuse faktorit, mis on üks tagasiside eripäradest eesti keele ja kirjanduse aines ERK-s. Oletatakse, et see tingib efektiivsust ja sõltub nii rahvusvahelise kooli spetsiifikast kui ka õpetaja rollist.

Kokkuvõtteks võib öelda, et käesoleva uurimistöös autor on vahetult näinud õppijaid õppetöös, nende kaasatust tunnis, täheldanud nii õpetaja kui ka õppijate omadusi, ja seega on teatud määral tehtud teatavaks eesti keele ja kirjanduse ERK IB õppeprogrammis. Selgus, et kõrgete tulemuste saavutamises on suur roll õpetaja töö.

Võrreldes Eesti riiklike õppekavade alusel tegutsevate kooli õpetajatega IB õpetajaid rohkem usaldatakse. Usaldatakse õpetaja professionaalsust: neil on suurem vabadus õppematerjalide valikus, nad ei ole piiratud ajaliselt õppetundide plaanimisel, vaid lähtuvad õpilaste saavutustest.

Kirjandus

2006 DPSB = Diploma Programme statistical bulletin. May 2006 Examination session. Välja trükitud 21.05.2015

<http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/diplomaprogrammestatisticalbulletinmay2006.pdf>

2007 DPSB = The IB Diploma Statistical Bulletin. May 2007 Examination session. Välja trükitud 21.05.2015

<http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/ibdiplomaprogrammemay2007.pdf>

2008 DPSB = The IB Diploma Statistical Bulletin. May 2008 Examination session. Välja trükitud 21.05.2015

<http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/may2008statisticalbulletin.pdf>

2009 DPSB = The IB Diploma Statistical Bulletin. May 2009 Examination session. Välja trükitud 21.05.2015

<http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/may2009statisticalbulletin.pdf>

2010 DPSB = The IB Diploma Statistical Bulletin. May 2010 Examination session. Välja trükitud 21.05.2015

<http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/may2010statisticalbulletin.pdf>

2012 DPSB = The IB Diploma Statistical Bulletin. May 2012 Examination session. Välja trükitud 21.05.2015

http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/may_2012_statistical_bulletin.pdf

2013 DPSB = The IB Diploma Statistical Bulletin. May 2013 Examination session.
Välja trükitud 21.05.2015

<http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/2013-maydpstatisticalbulletin.pdf>

2014 DPSB = The IB Diploma Statistical Bulletin. May 2014 Examination session.
Välja trükitud 21.05.2015

<http://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/may-2014-stats-bulletin.pdf>

Aarna, O., Mikser, R. 2013. Haridusstandard. – *Haridusleksikon*. Eesti Keele Sihtasutus 2013, 101–105.

Aineti koondatud materjalid Eesti keele teise keelena õppeprotsess. Välja trükitud 19.05.2015

http://www.oppekava.ee/index.php/Aineti_koondatud_materjalid_Eesti_keeles_teise_keelena_%C3%B5ppeprotsess

Annual Review 2013. Välja trükitud 20.05.2015

<http://annualreview.ibo.org/i/288573-2013-annual-review>

Autio jt 2013 = Autio, T., Kuurme, T., Mikser, T. 2013. Haridus. – *Haridusleksikon*. Eesti Keele Sihtasutus, 69–78

Barber jt 2007 = Barber, M., Mourshed, M., McKinsey&Kompani 2007. *Kuidas maailma tulemuslikumad haridussüsteemid on jõudnud tippu*. Välja trükitud 20.05.2015 www.hm.ee/index.php?popup=download&id=7878

Benefits of the IB. Viidatud 20.08.2015 <http://www.ibo.org/en/benefits/>

Brookhart, S. M. 2007. Feedback That Fits. – *Educational leadership* 65/4 Informative Assessment, 54—59. Viidatud 19.05.2015

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/Feedback-That-Fits.aspx>

Brookhart, S. M. 2008. *How to Give Effective Feedback to Your Students*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development

Cheng, H., Dörnyei, Z. 2007. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1/1, 153–174. Välja trükitud 19.05.2015 <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2007-cheng-dornyei-illt.pdf>

Eesti elukestva õppe strateegia. Välja trükitud 20.05.2015 <http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/elukestva-oppe-strateegia/elukestva-oppe-strateegia-2014-2020/>

Eesti haridussüsteem vajab tihedamat koostööd tööstusega. 2010. Haridus- ja Teadusministeerium. Viidatud 20.08.2015 <https://www.hm.ee/et/uudised/eesti-haridussusteem-vajab-tihedamat-koostood-toostusega>

Eesti Vabariigi põhiseadus. Välja trükitud 20.05.2015 <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949?leiaKehtiv>

Eisenschmidt, E. 2006. *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Dissertatsioon. Tallinna Ülikooli õpetajahariduse osakond, kasvatusteaduste teaduskond.

EKAK 2011 = Eesti keele arengukava 2011–2017

EKR 2007 = *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Erelt jt 2014 = Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Puksand, H., Tamm, E., Unt, I. *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Eesti Keele Sihtasutus

Estonian A 2011 = Estonian A Prescribed list of authors. Välja trükitud 21.05.2015

EVS 2009 = Eesti võõrkeelte strateegia 2009–2015

Feldschmidt, T. 2013. *Õppimist toetav õpetaja tagasiside lihtsustatud õppes*. Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut. Bakalaureusetöö (juhendaja E. Pilli). Välja trükitud 19.05.2015

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/31962/feldschmidt_triin.pdf?sequence=1

Financial Review 2013. Välja trükitud 20.05.2015

<http://annualreview.ibo.org/i/314694-2013-financial-review>

GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava. Välja trükitud 20.05.2015

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021?leiaKehtiv>

HaS 2014 = Eesti Vabariigi haridusseadus. Välja trükitud 20.05.2015

<https://www.riigiteataja.ee/akt/968165?leiaKehtiv>

Hill, I. 2010. The International Baccalaureate: Pioneering in Education. – *The International Schools Journal Compendium IV*. Viidatud 20.05.2015

<http://www.amazon.co.uk/The-International-Baccalaureate-pioneering-education/dp/1904724930>

Heidmets, M. 2013. Hariduse Kvaliteet. – *Haridusleksikon*. Eesti Keele Sihtasutus, 78–81

Henno, I. 2015. *Loodusteaduste õppimisest ja õpetamisest Eesti koolides rahvusvaheliste võrdlusuuringute taustal*. Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid. Doktoritöö. Viidatud 20.08.2015

<http://www.etera.ee/zoom/2100/view?page=1&p=separate&view=0,0,2067,28>

IB or A level? – A Personal View from the Headmaster. Viidatud 19.05.2015

<http://www.bromsgrove-school.co.uk/ib-or-a-level.aspx>

Algas õpilaste vastuvõtt loodavasse Tallinna Euroopa Kooli. Innove 2013.

15.02.2013

Viidatud

19.05.2015

15.02.2013

<http://www.innove.ee/et/uudised/91/algas-opilaste-vastuvott-loodavasse-tallinna-euroopa-kooli/>

ISE 1 = ISE Grade 1 Overview. Välja trükitud 21.05.2015

<http://issuu.com/isestonia/docs/open-house-handout-grade-1>

ISE 10 = ISE Course Outline. Grade 10 Overview <http://www.ise.edu.ee/wp-content/uploads/2013/09/Grade-10-Final.pdf>

ISE 11–12 = ISE Course Outline. Grade 11 – 12 Overview. Viidatud 21.05.2015
http://issuu.com/isestonia/docs/grade_11_-_12_overview

ISE 2 = ISE Grade 2 Overview. Viidatud 21.05.2015

<http://issuu.com/isestonia/docs/grade-2-open-house?e=5036688/10579758>

ISE 3 = ISE Grade 3 Overview. Viidatud 21.05.2015

<http://issuu.com/isestonia/docs/ise-grade-3-overview>

ISE 4 = ISE Grade 4 Overview. Viidatud 21.05.2015

<http://issuu.com/isestonia/docs/4th-grade-overview1>

ISE 5 = ISE Grade 5 Overview. Viidatud 21.05.2015

<http://issuu.com/isestonia/docs/grade-5-overview>

ISE 6–9 = ISE Course Outline. Grade 6-9 Overview. Viidatud 21.05.2015

<http://www.ise.edu.ee/wp-content/uploads/2013/09/Grade-6-Final.pdf>

ISE 10 = ISE Course Outline. Grade 10 Overview <http://www.ise.edu.ee/wp-content/uploads/2013/09/Grade-10-Final.pdf>

Juurak, R. 2010. *Mida kujutab endast IB õppekava?* Haridus 3/2010, 5-9. Välja trükitud 19.05.2015 http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/3_2010/lugu2.pdf

Kasemets jt 2013 = Kasemets, L., Asser, L., Hannust, T., Rahnu, L. *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis.* MindPark OÜ, Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed. Välja trükitud 16.08.2015 <http://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/105459>

Kirch, M. 2012. *Eesti riiklik õppekava ja IB õppekava.* Riigikogu kantselei õigus- ja analüüsiosakond. Välja trükitud 14.05.2015

Kiuru, K. 2013. *Arutelu hariduse regionaalsest kättesaadavusest.* Viidatud 21.08.15 <https://www.youtube.com/watch?v=YEr-klCbP2Y>

Kreitzberg, P. 2010. *Seletuskiri põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse eelnõu (412 SE) teise lugemise jätkamise juurde.* Välja trükitud 20.05.2015 http://www.riigikogu.ee/index.php?op=emsplain&page=pub_file&file_id=ce699ffd-22db-4249-942b-b96834c6910b&

Kukemelk, H. 2011. *Hariduskorralduslikud valikud koolisüsteemis.* Pedagoogika alused, loenguslaidid.

Kukk, A. 2010. *Õppekava eesmärkide saavutamine üleminekul lasteasutusest kooli ning I kooliastmes õpetajate hinnanguil.* Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid. Välja trükitud 19.05.2015 http://e-ait.tlulib.ee/80/1/kukk_airi2.pdf

Kõiv jt 2008 = Kõiv, P., Kutsar, P., Luisk, Ü.Kärner, A. ja Tago, M. (toim). *Teiste riikide õppekavade võrdlus Eesti riikliku õppekavaga.* Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Välja trükitud 22.05.2015

Kõiv, P. 2012. *Kooli õppekava arendamine ja rakendamine.* Analüüsigrant. Tartu ja Tallinna ülikooli koostöö. Välja trükitud 22.05.2015 http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40608/Archimedes_oppekava.pdf?sequence=1

Leuhin, I. 2015. *Mis on suunatud avastusõpe?* Viidatud 21.05.2015 <http://lepo.it.da.ut.ee/~illarl/CD/dok/suunatud.htm>

Luisk, Ü. 2010. *Läbivad teemad õppekavas ja nende rakendamine koolis.* Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Välja trükitud 19.05.2015 https://www.hm.ee/sites/default/files/labivad_teemad_oppekavas_i.pdf

Lutterus, H. 2014. *Haridusseaduse eelnõu väljatöötamise kavatsus* (juriidiline analüüs). Välja trükitud 20.05.2015 www.koda.ee/public/HS_VTK.rtf

Mikser, R., Heidmets, M. 2013. Hariduspoliitika. – *Haridusleksikon.* Eesti Keele Sihtasutus, 89–94.

Peil, E. 2013. *Välismaalastest noorte kohanemine Eesti ühiskonnaga International School of Estonia näitel*. Lõputöö (juhendaja Anu Aunapuu). Tartu Ülikooli sotsiaaltöö korralduse osakond. Välja trükitud 20.05.2015
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/33177/peil_evelin.pdf?sequence=1

PGS = Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Välja trükitud 20.05.2015
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111032015016?leiaKehtiv>

Pillmann, B. 2012. *Eesti kooliõpilaste eluga rahulolu ennustavad tegurid*. Magistritöö (juhendajad H. Pullmann, A. Reallo). Tartu Ülikooli psühholoogia instituut. Välja trükitud 21.05.2015

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/29842/pillmann_birgit.pdf?sequence=1

PRÕK = Põhikooli riiklik õppekava. Välja trükitud 20.05.2015

Rahvusvaheline Bakalaureuse õpe Eesti Rahvusvahelises Koolis. Välja trükitud 20.05.2015 <http://www.ise.edu.ee/wp-content/uploads/2013/12/IB-information-for-Estonian-families.pdf>

Rannut, Ü. 2005. *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ kirjastus, Tallinn 2005

Richards, J. C., Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge UK: Cambridge University Press

Ruus, V.-R., Mikser, R. 2013. Õppekava. – *Haridusleksikon*. Eesti Keele Sihtasutus 2013, 257–264.

Sild, A. 2013. *Eesti elukestva õppe strateegia*. Välja trükitud 20.08.2015
<http://kutsekoda.ee/fwkc/contenthelper/10494293/10500032>

Tartu Rahvusvahelise Kooli õppekava. Välja trükitud 20.05.2015
<http://istartu.ee/wp-content/uploads/2014/01/Tartu-Rahvusvahelise-Kooli-%C3%B5ppekava-30.01.2014.pdf>

Tiisvelt jt = Tiisvelt, L. Semidor, K. 2011. *Kujundav hindamine kui võimalus.* Viidatud 21.05.15 <http://www.koolielu.ee/info/readnews/106547>

Toom, M. 2006. *Eesti keele õpetamisest muukeelsetele õpilastele kultuurikontekstis.* Magistritöö (juhendaja A. Uusen). Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste teaduskond.

Toomela, A. 2009. *Eesti põhikooli efektiivsus. Lõpparuanne.* Tartu Ülikooli Haridusteaduskond. Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut. Tartu/Tallinn. Välja trükitud 19.05.2015 www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11756

Toomela, A. 2013. *Arutelu hariduse regionaalsest kättesaadavusest.* Viidatud 21.08.15 <https://www.youtube.com/watch?v=YEr-klCbP2Y>

Toots, I. 2010. *International Baccalaureate Diploma Programme* (MHG Rahvusvahelise õppe koordinaator)

Türk jt 2011 = Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, R., Pukkonen, L. *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid.* Tartu Ülikool. Välja trükitud 19.05.2015 https://riigikantselei.ee/sites/default/files/content-editors/TOF/TOF_uuringud/10_koolitulemusjuhtimine20111.pdf

What is an IB education? Välja trükitud 20.05.2015

<http://ibo.org/globalassets/publications/what-is-an-ib-education-en.pdf>

Kaudselt viidatud:

2011. aasta riigieelarve seadus. Viidatud 29.03.2015 <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010006>

Chang jt 2003 = Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M. ja Au, E. Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. – *International Journal of Behavioral Development* 27, 182–189.

Cortazzi, M. 1998. *Curricula Across Cultures: Context and Connections.* J. Moyles & L. Hargreaves (eds.). – *The Primary Curriculum: Learning from International Perspectives.* London & New York: Routledge.

Creemers, B., Kyriakides, L. 2008. *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools.* Routledge, New York.

Holm, J. 2005 *Haridusõiguse tagamine kohustusliku hariduse tasemel ja sellele järgnevatel haridustasemetel.* Magistritöö. Välja trükitud 20.05.2015 <http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/11120/holm.pdf;jsessionid=CC2FEFBE0154150D3C1E8B7B380ABAF6?sequence=5>)

Karlep, K. 2005. Lev Võgotski ideede aktuaalsus tänapäeval. – *Haridus* 8, 30–35

Kivistö, J. 2007. *Globaaliin vastuuseen kasvaminen – näkökulmia maailman hahmoittamisen pedagogikkaan,* Suomen ulkoasiainministeriö.

Kleinschroth, R. 2002. *Keelte õppimine.* Tallinn: Ersen

Smith jt 2008 = Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. *Laste arengu mõistmine.* (4. trükk). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Toomela, A. 2004. Mõtlemise areng ja õppekava. – *Haridus* 1, 12–17

Veisson, M. 2005. *Lapse areng koolieelses ning koolieas ja mõningad tähtsamad arengu- ning õppimisteooriad.* Käsikiri M. Veissoni valduses

Estonian Language and Literature in International Baccalaureate program at International School of Estonia

Summary

The topic of the current master's thesis is related to the teaching of the Estonian language and literature at ISE where the IB program designed by the IBO is being used. In the case of IB programmes, the role of language is valued as central, because it is committed to supporting multilingualism as fundamental to increasing intercultural understanding.

In the 11th and 12th grade of ISE, one of the languages that can be learned is the Estonian language and literature, the title of the course is A-language literature. A-language literature at ISE is meant for Estonians or students of other nationalities who speak Estonian on such a good level that would allow them to take exams during the final year of the course. Exam grades have been steadily very high over the year, which has been proved by statistical data. The thesis looks at what is behind these high results.

The research is qualitative, and its methods are descriptive and analytical. In order to gather direct information about the activities and the behaviour of teachers and students, an observation was conducted. Lesson observations informed us on how the actual teaching of the Estonian language and literature in the context of the IB curriculum works. The research is carried out taking into consideration both the scientific, as well as the philosophical and the political aspects.

The master's thesis is divided into four chapters. First chapter explains basic principles of the master's thesis. The second and the third chapters are theoretical and the fourth chapter is exploratory. The theoretical part revealed that the compilation of the national curriculum depends on political decisions. The IB study program, in contrast, does not depend on them. It also appeared that there are many factors that influence the acquisition of knowledge, and out of these those were selected, which seemed most

important in the opinion of the author of the thesis: study motivation, feedback and lesson organisation. The selection was based on the importance of a particular aspect from the point of view of effectiveness and successful studying, as well as in regard to the fact of the availability of the materials. It is concluded in the chapter expanding upon study motivation that in the process of knowledge acquisition the teacher has the most important role to perform. Therefore, the students' acquisition of knowledge and the resulting success also depends on his/her qualification. Effective feedback on learning was studied following the research of Brookhart. It turned out that feedback was one of the evaluation methods. While giving feedback it is important to take into account the back- and the forward-looking component. In the chapter expanding upon the organisation of a lesson, it was revealed that an effective lesson is one in which both the student, as well as the teacher are active, but considering the students' different learning styles it is difficult to distinguish the activities in which the performance of the students is most active. When planning an effective lesson, a teacher should be guided by the knowledge of a student's individuality, which is more likely to be possible in a small study group.

In the exploratory part of the master's thesis (chapter 4) the subject curricula, the data gathered from lesson observations and the students' writings have been analysed from the perspective of factors influencing study results.

It turned out that the IB curricula bear a general nature, and do not support the work of teachers. Since it is an educational program, the availability of which depends on financial factors, it is assumed that there are other IB educational and organisational documents that are not publicly available. It also appeared that it is specific to the IB that the Estonian language and literature are together as one subject in it, compared to the national curricula, in which these subjects are separate.

It appeared from the analysis of the lesson observations that in lesson planning a teacher is guided by the students' pace rather than the timetable because some topics can be harder and therefore require more time. Giving feedback to students' writings is analysed in the thesis on the basis of Brookhart's analytical model. It became evident

that feedback had an individual nature and it included an emotional factor, which is one of the peculiarities of the feedback of the Estonian language and literature subject in ISE. It is assumed that this results in effectiveness and depends on the specifics of the international school, as well as the role of the teacher.

In conclusion, it can be said that in the current research the author has directly seen the students in their learning process, their involvement in a lesson, noticed both a teacher's, as well as the students' characteristics, and therefore, has to some extent been notified of the Estonian language and literature in the IB study program of ISE. It turned out that the work of a teacher has a big role in the achievement of high results. Compared to the teachers' performance following to Estonian national curricula, the IB teachers are trusted more. There is more faith in a teacher's professionalism: they have greater freedom in the choice of study materials, they are not limited by time in planning lessons, instead they are guided by the students' achievements.

Lisad

Lisa 1. Kaalutud keskmise arvutuskäik

| Aasta | Tulemus | Kandidaatide arv | Tulemuse ja kandidaatide arvu korrutis | |
|-------|---------|------------------|--|--------|
| 2006 | 6,34 | | 3 | 19,02 |
| 2007 | 5,4 | | 5 | 27 |
| 2008 | 6,44 | | 9 | 57,96 |
| 2009 | 7 | | 6 | 42 |
| 2010 | 7 | | 9 | 63 |
| 2012 | 6,64 | | 28 | 185,92 |
| 2013 | 5,94 | | 17 | 100,98 |
| 2014 | 6,2 | | 14 | 86,8 |
| Σ | 50,96 | | 91 | 582,68 |

Aritmeetiline keskmine: $50,6/8=6,37$

Kaalutud keskmine: $582,68/91=6,403077$

Lisa 2. Nõuded tagasiside sisule

Allikas: Brookhart 2008a. Tõlgitud OÜ Uus Kool (koolituse materjalid)

| Tagasiside sisu ja tunnus | | Soovitused |
|---------------------------|---|--|
| Fookus | | |
| + | <ul style="list-style-type: none"> • Sooritus • Protsess • Eneseregulatsioon | <ul style="list-style-type: none"> • Kirjelda õpilase sooritust. • Kirjelda õpilase tegevust ülesande täitmise ajal. • Kirjelda õpilase hakkamasaamist ülesande täitmise ajal. |
| - | <ul style="list-style-type: none"> • Õpilase isiksus | <ul style="list-style-type: none"> • Ära anna hinnanguid õpilase isiksuse kohta. |
| Võrdlusanalüüs | | |
| + | <ul style="list-style-type: none"> • Kriteeriumitele (nt hindamismudel) viitamine • Õpilase eelmisele sooritusele viitamine | <ul style="list-style-type: none"> • Võrdle õpilase sooritust kriteeriumitega (hindamismudeliga, mis põhineb õpitulemustel). • Eriti nõrgemate õpilaste puhul võrdle sooritust tema eelneva sooritusega. |
| - | <ul style="list-style-type: none"> • Normile (nt teised õpilased, inimesed) viitamine | <ul style="list-style-type: none"> • Ära võrdle õpilase sooritust teiste õpilaste sooritusega. • Ära lähtu tagasisidet andes ühiskonnas väljakujunenud või oma isiklikest arusaamadest. |

| Eesmärk | | |
|------------------|--|---|
| + | <ul style="list-style-type: none"> Kirjeldamine | <ul style="list-style-type: none"> Kirjelda õpilase tööd, mitte tema käitumist ega suhtumist. Kirjelda olulisimaid tugevusi ja puudusi. Osuta vigadele, kuid ära paranda; jaga soovitusi, kuid ära paku välja lahendusi; esita küsimusi, kuid ära anna otseseid vastuseid. |
| - | <ul style="list-style-type: none"> Hinnangu andmine | <ul style="list-style-type: none"> Hoidu hinnangutest, mis kõlavad lõplike otsustustena. |
| Suhtumine | | |
| + | <ul style="list-style-type: none"> Positiivne Kriitiline | <ul style="list-style-type: none"> Kirjelda seda, mis on hästi tehtud, ära anna üldist positiivset hinnangut (nt Tubli!). Ole puuduste suhtes kriitiline, kuid innusta õpilast nendega tegelema. |
| - | <ul style="list-style-type: none"> Negatiivne | <ul style="list-style-type: none"> Ära osuta vigadele ja puudustele ilma positiivse sõnumita. |

Lisa 3. PLA nimekiri

Romaanid (Novel | Roman | Novela)

| Autor (Author Auteur Autor) | | ♂/♀ | Periood (Period Période Período) (5) |
|-----------------------------|--------------|-----|--|
| ALEKSEJEV | Tiit | ♂ | Nüüdisaeg |
| BATURIN | Nikolai | ♂ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| BERG | Maimu | ♀ | Nõukogude okupatsioon |
| GAILIT | August | ♂ | Esimene iseseisvus/Pagulus |
| HELBEMÄE | Gert | ♂ | Pagulus |
| KANGRO | Bernard | ♂ | Pagulus |
| KIVIKAS | Albert | ♂ | Esimene iseseisvus |
| KIVIRÄHK | Andrus | ♂ | Nüüdisaeg |
| KROSS | Jaan | ♂ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| LUIK | Viivi | ♀ | Nõukogude okupatsioon |
| LUTS | Oskar | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus |
| MÄLK | August | ♂ | Esimene iseseisvus/Pagulus |
| MIHKELSON | Ene | ♀ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| ÕNNEPALU | Tõnu | ♂ | Nüüdisaeg |
| PARK | Eeva | ♀ | Nüüdisaeg |
| RISTIKIVI | Karl | ♂ | Esimene iseseisvus/Pagulus |
| SAAT | Mari | ♀ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| SAUTER | Peeter | ♂ | Nüüdisaeg |
| TAMMSAARE | Anton Hansen | ♂ | Esimene iseseisvus |
| TODE | Emil | ♂ | Nüüdisaeg |
| TOONA | Elin | ♀ | Pagulus |
| TUGLAS | Friedebert | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus/ Esimene iseseisvus |
| UIBOPUU | Valev | ♂ | Pagulus |
| UNDUSK | Jaan | ♂ | Nüüdisaeg |
| UNT | Mati | ♂ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| VILDE | Eduard | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus |

jätkub

Novellid (Short story | Nouvelle | Relato corto)

| Autor (Author Auteur Autor) | | ♂/♀ | Periood (Period Période Período) |
|-----------------------------|--------------|-----|--|
| EHLVEST | Jüri | ♂ | Nüüdisaeg |
| GAILIT | August | ♂ | Esimene iseseisvus/Pagulus |
| HEINSAAR | Mehis | ♂ | Nüüdisaeg |
| JAKS | Ilmar | ♂ | Pagulus |
| KIVASTIK | Mart | ♂ | Nüüdisaeg |
| KIVIRÄHK | Andrus | ♂ | Nüüdisaeg |
| KROSS | Jaan | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| ÕUNAPUU | Ervin | ♂ | Nüüdisaeg |
| SAAT | Mari | ♀ | Nõukogude okupatsioon |
| SAUTER | Peeter | ♂ | Nüüdisaeg |
| TAMMSAARE | Anton Hansen | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus/ Esimene iseseisvus |
| TUGLAS | Friedebert | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus/ Esimene iseseisvus |
| UNT | Mati | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| VAHING | Vaino | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| VALLAK | Peet | ♂ | Esimene iseseisvus/Pagulus |
| VALTON | Arvo | ♂ | Nõukogude okupatsioon |

jätkub

Luule (Poetry | Poésie | Poesía)

| Autor (Author Auteur Autor) | | ♂/♀ | Periood (Period Période Período) |
|-----------------------------|-------------|-----|--|
| ALLIKSAAR | Artur | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| ALVER | Betti | ♀ | Esimene iseseisvus |
| EHIN | Andres | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| EHIN | Kristiina | ♀ | Nüüdisaeg |
| GRÜNTAL | Ivar | ♂ | Pagulus |
| KANGRO | Bernard | ♂ | Pagulus |
| KAPLINSKI | Jaan | ♂ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| KAREVA | Doris | ♀ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| KOIDULA | Lydia | ♀ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus |
| KRULL | Hasso | ♂ | Nüüdisaeg |
| KRUUSA | Kalju | ♂ | Nüüdisaeg |
| LAABAN | Ilmar | ♂ | Pagulus |
| LAAMAN | Ilona | ♀ | Pagulus |
| LEPIK | Kalju | ♂ | Pagulus |
| LIIV | Juhan | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus |
| LUIK | Viivi | ♀ | Nõukogude okupatsioon |
| MASING | Uku | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| RISTIKIVI | Karl | ♂ | Pagulus |
| ROOSTE | Jürgen | ♂ | Nüüdisaeg |
| RUMMO | Paul-Eerik | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| RUNNEL | Hando | ♂ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| SINIJÄRV | Karl-Martin | ♂ | Nüüdisaeg |
| SOOMETS | Triin | ♀ | Nüüdisaeg |
| SUITS | Gustav | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus/ Esimene iseseisvus |
| TALVIK | Heiti | ♂ | Esimene iseseisvus |
| UNDER | Marie | ♀ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus/ Esimene iseseisvus/Pagulus |
| VIIDING | Elo | ♀ | Nüüdisaeg |
| VIIDING | Juhan | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| VISNAPUU | Hendrik | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus/ Esimene iseseisvus/Pagulus |

jätkub

Näidendid (Drama | Théâtre | Teatro)

| Autor (Author Auteur Autor) | | ♂/♀ | Periood (Period Période Período) |
|-----------------------------|--------------|-----|---------------------------------------|
| KARUSOO | Merle | ♀ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| KITZBERG | August | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus |
| KIVASTIK | Mart | ♂ | Nüüdisaeg |
| KIVIRÄHK | Andrus | ♂ | Nüüdisaeg |
| KOIDULA | Lydia | ♀ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus |
| KÕIV | Madis | ♂ | Nõukogude okupatsioon/Nüüdisaeg |
| KRUUSVALL | Jaan | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| KÜLVET | Ilmar | ♂ | Pagulus |
| RUMMO | Paul-Eerik | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| SALURI | Rein | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| SAUTER | Peeter | ♂ | Nüüdisaeg |
| SMUUL | Juhan | ♂ | Nõukogude okupatsioon |
| TAMMSAARE | Anton Hansen | ♂ | Esimene iseseisvus |
| TÄTTE | Jaan | ♂ | Nüüdisaeg |
| UNDUSK | Jaan | ♂ | Nüüdisaeg |
| VILDE | Eduard | ♂ | 19. sajandi lõpp ja 20. sajandi algus |

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks
tegemiseks**

Mina, Lidia Kazatšok (25.03.1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eesti keel ja kirjandus Eesti Rahvusvahelise Kooli International Baccalaureate õppeprogrammis“, mille juhendaja on Tiina Kikerpill,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 14.09.2015